EQAO

Education Quality and Accountability Office

Ontario Secondary School Literacy Test

FRAMEWORK

February 2005

FRAMEWORK DOCUMENT

Ontario Secondary School Literacy Test

CHAPTER 1: Introduction

Why Does EQAO Administer This Assessment?

In 1995, in response to the recommendations of the 1994 Royal Commission on Learning, the public's demand for closer scrutiny and greater accountability in education, and the government's commitment to the idea that students should have access to high-quality education, legislation to establish the Education Quality and Accountability Office (EQAO) was enacted. The agency's role was to establish and conduct a provincial testing program for students in Ontario's English- and French-language schools. To fulfill its accountability and improvement mandate, EQAO provides accurate and reliable data about the achievement of students in designated subjects to educational stakeholders (parents, schools, boards and the government). In the case of the Ontario Secondary School Literacy Test (OSSLT), these data are used to determine whether individual students have met the literacy graduation requirement. In addition, the test results can be used by educators working with parents to inform classroom instruction and raise student achievement. The OSSLT, first administered in February 2002, assesses Grade 10 students' skills in reading and writing. Successful completion of the test is one of 32 requirements for the Ontario Secondary School Diploma (OSSD).

What Is the Purpose of a Framework Document?

The framework document for a large-scale assessment like the OSSLT provides educators, parents and the general public with an overview of the assessment, including how the assessment relates to the *Ontario Curriculum* expectations.

How Do Large-Scale Graduation-Requirement Assessment and Classroom Assessment Compare?

The following chart describes key differences between large-scale graduation-requirement assessment and classroom assessment.

Large-Scale Graduation-Requirement Assessment	Classroom Assessment
The purpose of a large-scale graduation-requirement assessment is to fulfill an accountability function related to decisions about promotion or graduation. Such assessments also provide comparable year-to-year data to the public on student achievement.	The purposes of classroom assessment are to improve student learning (using models such as Ministry Exemplars to assess the quality of work), to report regularly on student achievement and to provide timely, constructive feedback to inform instructional decisions.

Large-Scale Graduation-Requirement Assessment	Classroom Assessment
Large-scale assessments provide reliable, objective and high-quality data on which to base graduation decisions. The same data can inform the improvement planning of school boards.	Classroom assessments encourage students to engage in self-evaluation and personal goal setting. They also provide parents with information on strengths and weaknesses that can be used to encourage improvement.
Most large-scale assessment materials are created and scored "at a distance." The test scorers do not know the students personally.	Classroom assessment materials are usually created and marked by a teacher who knows the students personally.
Most large-scale assessments are summative; they present a snapshot of student achievement at the time the assessment is administered.	Classroom assessments are conducted in an instructional context and include diagnostic, formative and summative assessment. They are administered at regular intervals over time.
Most large-scale assessments require students to demonstrate their knowledge and skills independently on standardized tasks and under standardized conditions, although some accommodations are allowed for special needs.	A wide variety of supports (reminders, clarification) are often available to address students' special needs and abilities.
Many large-scale assessments measure achievement against expectations from the prescribed curriculum and contain tasks and items that sample from and represent the curriculum for the domain assessed.	Classroom assessments measure expectations from the curriculum and contain tasks and items that represent expectations, topics and themes that have been taught. The questions are phrased in language used regularly in the classroom by the teacher.
In order for the results of students in different classrooms across the province on a large-scale assessment to be comparable, the assessment must be administered, scored and reported on in a consistent and standard manner.	Results of classroom assessments across the province are not always comparable, because of the variation in administration procedures and time allowed, amount of teacher support, modification of items to suit student needs and teacher autonomy in marking.
Large-scale assessments provide the same or psychometrically comparable items for all students.	Classroom assessments can provide modified items or tasks tailored to the special needs of individuals or groups of students.
For most large-scale assessments, all scorers use the same scoring rubrics and are trained and monitored to ensure objectivity and consistency.	Marking of classroom assessments is more subjective and is often influenced by contextual information about the students available to the teacher. Teachers use the achievement charts in the curriculum policy documents to guide assessment decisions.

105-05683/

CHAPTER 2: Purpose and Design of the OSSLT

What Is the Purpose of the OSSLT?

The purpose of the OSSLT is to determine whether a student has the literacy (reading and writing) skills required to meet the standard for understanding reading selections and communicating in a variety of writing forms expected by *The Ontario Curriculum* across all subjects up to the end of Grade 9.

What Will Be Reported for the OSSLT?

A single literacy score will be reported for all students.

Individual Student Report:

- Overall pass/fail result

Provincial, board and school reports:

- Overall pass/fail results
- Overall pass/fail results by gender and by ESL/ELD and special needs status as identified by schools in the students' Individual Education Plan or through the Identification, Placement and Review Committee process
- Item statistics for selected questions on the OSSLT
- Comparative data showing school, board and provincial results over time

In cases where the number of students being reported on for a school or board is small enough that individual results could be determined, EQAO does not release the reports publicly.

What Are Other Benefits of the OSSLT?

Besides determining whether a student has the literacy (reading and writing) skills required to meet the literacy requirement for an OSSD, the OSSLT provides the Ontario education system with valid, reliable and comparable year-to-year data on student acquisition of their literacy skills. Schools need to know that they can confidently use this data along with other sources of contextual and assessment data (e.g., demographics, attendance, pass rates) to determine how well the improvement strategies they introduce to support improved student achievement in literacy (such as staff development or new learning resources) are working.

Beyond specific reporting, EQAO assessments provide the following benefits:

- providing data to assist schools in improvement planning
- improving understanding of assessment practices by educators across the province through capacity building (e.g., having teachers participate in OSSLT item development and scoring)

It is not possible to simultaneously produce reliable data for graduation decision making, improvement planning and detailed feedback for remediation of unsuccessful students without creating tests that are prohibitively long (i.e., a very long assessment or a series of subtests for each skill). As a result, the OSSLT will focus on reporting reliable data for graduation decision making and improvement planning, as well as producing individual results.

What Is the Definition of Literacy for the OSSLT?

Since literacy is the basis for learning, the concept of success for all in education means that all students must attain at least a minimum level of literacy. For the purpose of the OSSLT, literacy comprises the reading and writing skills required to understand reading selections and to communicate through a variety of written forms as expected in *The Ontario Curriculum* across all subjects up to the end of Grade 9.

In the reading elements of the test, students use reading strategies to interact with a variety of narrative, informational and graphic reading selections to construct an understanding of the meaning of the texts. Students are asked to demonstrate their understanding of explicit (directly stated) and implicit (indirectly stated) meanings as well as to connect their understanding of the text to their personal experience and knowledge. The reading selections that students are asked to read are representative of those expected across subject areas in *The Ontario Curriculum* up to the end of Grade 9.

In the writing elements, students are prompted to write several short responses, a series of paragraphs expressing an opinion and a news report. Through their responses, students demonstrate their ability to communicate ideas and information clearly and coherently. Since writing on large-scale assessments does not allow for a complete revision and refinement process, student written work on the OSSLT is scored as first draft (i.e., unpolished) writing. The written forms in which students are asked to write are representative of those expected across subject areas in *The Ontario Curriculum* up to the end of Grade 9.

What Is Assessed?

The OSSLT assesses reading and writing skills.

Reading is defined as the process through which the reader actively makes meaning for a variety of written texts that students are expected to understand according to the expectations in *The Ontario Curriculum* across all subjects up to the end of Grade 9. The OSSLT narrative, informational and graphic reading selections focus on three reading skills:

- Reading Skill 1: understanding explicitly stated information and ideas
- Reading Skill 2: understanding implicitly stated information and ideas (making inferences)
- Reading Skill 3: making connections between information and ideas in a reading selection and personal knowledge and experience (interpreting reading selections by integrating information and ideas in a reading selection and personal knowledge and experience)

Writing is defined as the constructive process of communicating in the written forms in which students are expected to write according to the expectations in *The Ontario Curriculum* across all subjects up to the end of Grade 9. Through a combination of short and long writing tasks, the OSSLT focuses on three writing skills:

- Writing Skill 1: developing a main idea with sufficient supporting details
- Writing Skill 2: organizing information and ideas in a coherent manner
- Writing Skill 3: using conventions (spelling, grammar, punctuation) in a manner that does not distract from clear communication

Does the Definition of Literacy Align with *The Ontario Curriculum*?

The reading and writing skills tested on the OSSLT are based on the *Ontario Curriculum* expectations requiring reading and writing across all subjects to the end of Grade 9. Cross references to particular expectations are found in Chapter 4 of this framework document.

To place this definition in a wider context, the following is what *The Ontario Curriculum, Grades 9 and 10: English* says about literacy:

> **The Place of English in the Curriculum**
> To participate fully in the society and workplace of the twenty-first century, today's students will need to be able to use language skillfully, confidently, and flexibly. The English curriculum offers a challenging program of the highest quality, one that recognizes the central importance of language and literature in learning and everyday life and prepares students for the literacy demands they will face as Canadians and members of the global community. Equally important, it should encourage students to develop a lifelong love of reading and writing.
>
> Language is the basis for thinking, communicating, and learning. Students need literacy skills to enable them to receive and comprehend ideas and information, to inquire further into areas of interest and study, to express themselves clearly, and to demonstrate their learning. Literacy skills are important for higher education and for eventual entry into the workplace. Students who are preparing for postsecondary education must develop these skills in order to succeed in the challenging academic work of college and university programs. Students who are preparing for careers in business and industry also need these skills in order to adapt to a workplace that is constantly changing. Whatever their postsecondary destination, all students need the ability to express themselves clearly and effectively. Learning to communicate with clarity and precision, both orally and in writing, will help students to thrive in their future endeavours in the world beyond the school. . . .
>
> Language is also an essential tool for learning across the curriculum. When students consider topics, issues, or themes in various subject areas, they use and develop important literacy skills. . . . Facility in language helps students to learn in all subject areas; at the same time, by using language for a broad range of purposes students increase their ability to communicate with precision and to understand how language works.
>
> ***Literature Studies and Reading.*** While many students entering the Grade 9 English program are fluent, independent readers, some may need additional support to develop their reading skills and to monitor their own progress. In addition, all students need instruction to cope with the more challenging reading demands of the secondary school curriculum, which requires students to consider increasingly abstract concepts and to use language structures that are more complex and vocabulary that is more specialized than in earlier grades. The English program will help students learn to read efficiently and to absorb information quickly. Students will also learn to switch from one genre to another, and to use a range of reading skills to suit their purpose and the materials they are reading as they move from subject to subject. Students should be encouraged to read independently for pleasure and information. . . .

Writing. Students use writing to record information and ideas, to express themselves, to communicate with others for various purposes, and to reflect and learn. In personal, academic, and workplace situations, students need to be able to write clearly and coherently, with precision and an engaging style. A central goal of the Writing strand is to promote students' growth as confident writers and researchers who can communicate competently using a range of forms and styles to suit specific purposes and audiences and correctly applying the conventions of language—grammar, usage, spelling, and punctuation. These conventions are best learned in the context of meaningful and creative writing activities that allow students to develop the ability to think and write clearly and effectively.

Writing, from initial musings to final publication, is a complex process that involves a range of complementary thinking and composing skills, as well as other language processes, including reading, speaking, and listening. As writers compose, they consider their audience; make decisions about form, style, and organization; and apply their knowledge of language use. To develop these competencies, students need a supportive classroom environment, with opportunities to extend and refine their skills in using the writing process and doing research. They also need opportunities to apply these skills and to write daily, in many forms and genres, for a variety of purposes and audiences, and within different time constraints. The forms and genres explored may include essays, reports, short stories, poetry, scripts, journals, letters, biographies, children's stories, articles, reviews, précis, explanations, instructions, notes, procedures, résumés, and advertisements. Because postsecondary institutions and employers require clear, well-organized writing, on demand and within strict timelines, students also need to learn and practise strategies for writing effectively and correctly in the context of examinations and in-class writing assignments.

The following are selected examples of statements from other *Ontario Curriculum* documents that emphasize the literacy skills found in the OSSLT:

Communication is, of course, extremely important in science, as it is in all disciplines—both in terms of reading and writing, and in the use of information technology for collecting, organizing, and expressing information (page 3, *Grades 9 and 10: Science,* 1999).

The study of economics, geography, history, law, and politics is not a matter of memorizing a series of facts. Rather, it teaches students to assess how events, ideas, and values affect society. Courses in Canadian and world studies involve students in research, critical thinking, problem solving, and decision making, and help them develop strong communication skills, including oral communication, reading, and writing skills and the ability to use information technology to collect, organize, interpret, and present information (page 4, *Grades 9 and 10: Canadian and World Studies,* 1999).

Students who aspire to be writers, actors, musicians, dancers, painters, or animators, for example, are not the only ones who can benefit from study of the arts. In arts courses, students develop their ability to reason and to think critically as well as creatively. They develop their communication and collaborative skills, as well as skills in using different forms of technology (page 4, *Grades 9 and 10: The Arts,* 1999).

Research on Native education confirms that when students develop the ability to communicate in a Native language, learning that language will reinforce, not interfere with, the learning of English, French, or other languages (page 3, *Grades 9 and 10: Native Languages*, 1999).

Technological education relies on English and literacy skills for the description of specifications, proposals, and evaluations, and has ties to the arts through its use of various media to model and present ideas and products (page 3, *Grades 9 and 10: Technological Education*, 1999).

Engaging in the world of business involves studying individuals and communities, assessing their needs and problems, and generating solutions. Consequently, business studies must draw upon various other fields of study and apply related concepts and knowledge. For example, close links exist between marketing and communications, accounting and mathematics, entrepreneurial studies and technology, international business and world studies, and organizational studies and studies of society and human nature (page 3, *Grades 9 and 10: Business Studies*, 1999).

The discipline of social sciences and the humanities has connections with many other disciplines taught in secondary school, on the level of both knowledge and skills. Studies in social science and humanities courses will allow students to bring a broader perspective to their learning in subjects such as history, geography, and English. Students will be able to build on previous learning, integrate related knowledge, and apply learning skills across subject areas (page 3, *Grades 9 and 10: Social Sciences and the Humanities*, 1999).

In all strands and all courses, expectations are included that require of students the clear and concise communication of reasoning or of findings. It is the expectation that students, over the course of their high school experience, will learn to write about their use of mathematics, effectively incorporating mathematical forms such as calculations, equations, graphs, or tables. This curriculum assumes a classroom environment in which students are called upon to explain their reasoning in writing, or orally to the teacher, to the class, or to other students in a group (page 4, *Grades 9 and 10: Mathematics*, 1999).

Knowledge of a second language is valuable for a number of reasons. Through learning a second language, students can strengthen their first-language skills and enhance their critical and creative thinking abilities; they also tend to become more tolerant and respectful of other cultures. In addition, the ability to communicate in another language provides students with a distinct advantage in a number of careers, both in Canada and internationally (page 2, *Grades 9 and 10: French As a Second Language—Core, Extended, and Immersion French*, 1999).

The communication skills of listening, speaking, reading, and writing are more important than ever in the modern business world, in which the timely exchange of information is often the key to success. Classical and international language programs provide ideal opportunities for students to develop and refine these important skills. Moreover, learning more than one language develops the ability to

think creatively and to solve problems effectively. Studying other languages will also give students new insights into their first language. In fact, it could be said that the only way to fully appreciate the particular nature and function of language is by studying and comparing several languages (page 3, *Grades 9 and 10: Classical and International Languages*, 1999).

Is the Definition Consistent with That of Other Literacy Assessments?

The OSSLT definitions of literacy, reading literacy and writing literacy are generally consistent with the definitions of these terms for other national and international assessments in which Ontario students participate.

From the Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) administered by the International Association for the Evaluation of Educational Achievement, on reading (for Grade 4 students):

> Readers are regarded as actively constructing meaning and as knowing effective reading strategies and how to reflect on reading. . . . Meaning is constructed in the interaction between the reader and text in the context of a particular reading experience.

The OSSLT shares the PIRLS view of readers and how they construct meaning. PIRLS does not assess writing.

From the Programme for International Student Assessment (PISA) of Reading Literacy among 15-year-old students administered by the Organisation for Economic Co-operation and Development:

Examinees are expected to demonstrate their proficiency in all of these processes:

- retrieving information,
- forming a broad understanding,
- developing an interpretation,
- reflecting on and evaluating the content of a text, and
- reflecting on and evaluating the form of a text.

The OSSLT focuses on the first three points on the PISA list. PISA does not assess writing. Still, the OSSLT is well-aligned with PISA assessments of literacy.

From the Student Achievement Indicators Program (SAIP) administered by Council of Ministers of Education, Canada, on reading and writing (13- and 16-year-old students):

A student's reading fluency depends on the

- personal experience the students brings to the task,
- student's language base (vocabulary and language strategies),
- complexity of the textual information, and
- difficulty of the task.

> Text complexity includes consideration of vocabulary, organization, rhetorical devices, syntax, ideas, and subject matter. In straightforward texts these features are uncomplicated, direct, concrete, and conventional. In more complex texts these features are relatively more complicated, more varied, indirect, and somewhat more abstract, but remain conventional. In sophisticated texts the features are subtle, challenging, frequently abstract, and often innovative and unconventional. Students are asked to read texts at these three levels of complexity.

> Three types of questions are presented to students. Interpretive questions require students to demonstrate an understanding of the reading passages at literal and figurative levels. Evaluative questions ask students to make judgments about textual information and the author's purposes. Extension and extrapolative questions require the students to relate concepts to their personal experiences, explaining the links clearly.

The blueprint for the OSSLT requires reading selections that are mostly "straightforward," occasionally "complex" and never "sophisticated" as defined by SAIP. The reading questions on the OSSLT are mostly "interpretive," occasionally requiring "interpolative" or "extension" and rarely "evaluative" as defined by SAIP. Nevertheless, the OSSLT is congruent with SAIP assessments of reading.

> Writing takes place within a specialized context or situation.... This SAIP assessment will consider the writer's skill in integrating such elements as development of ideas, organization, language conventions and usage, and stylistic features in carrying out a purpose.... Writing is socially situated in the sense that it is intended to be read. This social dimension calls for particular qualities such as clarity of communication and correctness of language.

Writing on the OSSLT is assessed for development of ideas, organization, language conventions and usage, clarity of communication and correctness of language. The OSSLT does not assess stylistic (voice) features. Notwithstanding, the OSSLT is congruent with SAIP assessments of writing in many respects.

Is the Definition Consistent with Current Research?

This question is answered in the following paper, written by Shelley Peterson, associate professor (literacy), Department of Curriculum Teaching and Learning, OISE/UT, in 2004.

Congruence of Language and Literacy as Defined for the OSSLT and Research

Literacy is defined broadly in current research and for the OSSLT as construction of meaning through reading and writing a range of print and visual texts. Language and literacy are viewed as social practices that take place in and are influenced by the social and cultural contexts (including gender, race, class, age and other identities and power relationships) in which students interact with others (Alvermann & Phelps, 2002). Reading and writing are complementary—they involve making meaning for particular social purposes using the available symbolic tools of letters, words, sentence structures and genre formats, as well as perspectives and understandings (Bainbridge & Malicky, 2004).

There is reciprocity between reading and writing (Clay, 1998). Students who read widely have a broad repertoire of symbolic tools and meanings that they can use to compose their own texts. Students who write frequently for a variety of purposes and audiences, using a variety of genres, have ample opportunities to experiment with and consolidate what they learn through reading. They draw on the words, sentence structures, genre formats, writing styles, ideas and perspectives encountered in their reading to create and communicate their own ideas to others. Additionally, through writing, students come to understand how texts are constructed and learn how ideas are presented within texts. This knowledge helps students to understand ideas and information and make inferences and predictions when they are reading.

Some of the tasks in the OSSLT integrate reading and writing, asking students to use what they learn from their reading to compose their own texts. Other tasks focus on either reading or writing.

The reading component of the OSSLT is based on the widely accepted view in research that reading comprehension is the goal of reading (Pearson & Johnson, 1978; Pressley, 2000). Comprehension is influenced by factors inside and outside the reader. Internal factors include the reader's experience, social and cultural identities, what the reader knows about language, about print and about the world, as well as the reader's interest, motivation, strategies, purpose, perspectives and repertoire of reading skills. External factors include the reading task, the text organization and format, the vocabulary and topic of the text, and the social and physical environment.

Evidence of students' reading comprehension is reflected in the scoring guides of the OSSLT reading component: (1) analyzing textually explicit information and ideas that are directly stated in one part of the text; (2) synthesizing textually explicit information and ideas that are found in more than one place in the text; (3) inferring or predicting textually implicit ideas using the students' background knowledge and experience together with information in the text; and (4) providing scriptally implicit ideas and information by making personal connections with students' background knowledge and experience (Pearson & Johnson, 1978; Raphael, 1986).

The writing component of the OSSLT is framed by a widely accepted understanding of writing as communicating, meaning using the conventions of print and texts for various purposes and audiences within various social contexts (Chapman, 1997). Writers draw on their background knowledge about print, text structures and the communicative possibilities of various genres, as well as their experiences and knowledge about the world in general to compose texts.

A cognitive processing model (Flower & Hayes, 1981) is used to understand how students compose the texts required in the OSSLT writing component. Writers' writing processes are viewed as non-linear and dynamic, varying from writer to writer and according to the purpose, audience and social context for the writing. Generally, writing involves some form of planning (e.g., generating and organizing ideas and determining goals), composing or drafting, and monitoring and revising of the growing text. Editing of conventions occurs at any point in writing processes.

Evidence of students' writing development (Moffett, 1968) is reflected in the scoring guides for the OSSLT writing component:

(1) Students' writing is more highly valued as it develops from the vague, where they address a distant, unknown audience, to the concrete, where they address a known audience. This dimension is demonstrated when writers become aware of the need to provide information for readers who may or may not share their perspectives and experiences. They also recognize that clarity of communication requires the use of conventional punctuation, spelling and grammar.

(2) Students' writing is more highly valued as it develops from a confusing presentation of ideas and information to a more clear and coherent presentation. This dimension is demonstrated when writers move away from written work containing hackneyed information and ideas and from the use of vague, colloquial language and limited syntactic choices to composing more effective texts that organize ideas and information clearly and use language and sentence structures with some effectiveness.

References

Alvermann, D. E., & Phelps, S. F. (2002). *Content Reading and Literacy: Succeeding in Today's Diverse Classrooms*. 3rd ed. Boston: Allyn and Bacon.

Bainbridge, J., & Malicky, G. (2004). *Constructing Meaning: Balancing Elementary Language Arts*. Toronto: Nelson.

Chapman, M. (1997). *Weaving Webs of Meaning: Writing in the Elementary School*. Toronto: Nelson.

Clay, M. M. (1998). The Power of Writing in Early Literacy. In M. M. Clay *By Different Paths to Common Outcomes* (pp. 130–161). York, Maine: Stenhouse Publishers.

Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication, 32*, 365–387.

Moffett, J. (1968). *Teaching the Universe of Discourse*. Boston: Houghton Mifflin.

Pearson, P. D., & Johnson, D. D. (1978). *Teaching Reading Comprehension*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Pressley, M. (2000). What Should Comprehension Instruction Be the Instruction Of? In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of Reading Research* (Vol III). (pp. 545–560). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Raphael, T. E. (1986). Teaching Question-Answer Relationships. *Reading Teacher,39* (6), 516–532.

CHAPTER 3: Some Technical Aspects of the Ontario Secondary School Literacy Test

The Ontario Secondary School Literacy Test consists of two booklets. Each booklet contains both operational and matrixed field-test reading and writing items. The operational component of the test includes

- 40 multiple-choice reading items related to five reading selections;
- six open-response items related to three of the five reading selections;
- two short open-response writing tasks;
- two long open-response writing tasks (a series of paragraphs expressing an opinion and a news report) and
- eight multiple-choice writing items.

A summary and an information paragraph will continue as requirements among open-response items. All open-response questions are scored with rubrics.

Operational items are "live" test questions that count toward a student's score. Matrixed field-test questions are embedded in a test for trial purposes for potential use in future tests. Each of the booklets contain embedded field-test questions that account for less than 20% of the allotted time.

OSSLT: Approximate Number of Items by Type			
	Multiple-Choice Items	**Open-Response Items**	**Total Items**
Operational Reading	40	0	40
Operational Writing	8	4	12
Operational Reading and Writing	0	6	6
Matrixed Field Test	9 to 13	1 to 3	10 to 16
Total Items for Each Student	57 to 61	11 to 13	68 to 74

OSSLT: Approximate Number of Score Points and Percentage of Total Score Points by Item Type		
Operational Item Type	**Number of Score Points**	**Percentage of Total**
Multiple-Choice Items	48	48%
Open-Response Items	52	52%
Totals	100	100%

Why and How Are Items Field Tested?

Embedded field-test materials are also used to ensure that test items are fair for all students and to equate each year's test with those of previous years, so that results can be compared. The quality of year-to-year comparisons of data depends on the use of embedded field-test materials.

Field-test materials look like the operational part of the booklet. Scores on field-test materials are not used in determining student, school, board or provincial results.

How Is the Assessment Equated Year to Year?

Data on field tested items are used when constructing each new version of the test to ensure that each year's test places the same demand on students as previous tests. Equating is used to ensure that data at the school, board and provincial levels can validly be compared from year to year when improvement is measured.

How Does EQAO Determine Whether a Student Passes?

After all operational items in a student performance are scored, the data is analyzed to determine a literacy score. In 1999, passing standards for reading and writing were set by a standard-setting committee. In 2004, EQAO held a standard-alignment activity to align the two standards (reading and writing) with a standard for a single literacy score. The Individual Student Report tells passing students that they passed and provides a single literacy score for students who did not pass. Schools will be provided with additional information to address the needs of unsuccessful students. This information enables students, parents and teachers to plan for improvement.

What Does the Assessment Blueprint Look Like?

The OSSLT blueprint is used to develop the test, so that each year it has the same characteristics. The blueprint ensures each reading and writing item on the test measures reading and writing skills emphasized in *The Ontario Curriculum*. Chapter 4 of this framework maps these skills and tasks to cross-curricular expectations in Grades 7, 8 and 9.

CHAPTER 4: Curriculum Connections

Every teacher is a teacher of reading and writing.

Curriculum Documents

The OSSLT is solidly grounded in the *Ontario Curriculum* expectations for all subjects that address reading and writing skills up to the end of Grade 9. The international standards for large-scale graduation-requirement tests state that students should not be tested on knowledge and skills they have not been taught. When teachers teach *The Ontario Curriculum* in their classes, their instruction includes the knowledge and skills related to the reading and writing skills that the test measures.

The charts on the following pages clearly link the reading and writing knowledge and skills tested on the OSSLT to some of the overall and specific expectations in the Grades 7, 8 and 9 *Ontario Curriculum* documents produced between 1997 and 1999. The expectations listed are only a sample of how curriculum expectations relate to the OSSLT. Many other expectations in the curriculum documents relate directly or indirectly to the skills measured on the OSSLT.

Curriculum Exemplars

For most subjects and at each grade level, the Ministry of Education provides teachers with exemplars of student performances at the four levels of achievement described in each subject curriculum document. Some of the tasks for the Ministry's Grade 9 exemplars are identical to tasks students are required to perform on the OSSLT. For instance, the supported opinion task in academic English and the magazine article in social science and humanities (food and nutrition) are direct matches with the series of paragraphs expressing an opinion and the news report students are required to write on the OSSLT. Other writing tasks such as the newsletters in business studies and guidance, the reports in applied and academic mathematics and science, the proposal in academic geography and the letter in drama are similar to the writing tasks on the OSSLT.

Chart identifying Grades 7 through 9 curriculum expectations related to the reading and writing activities on the OSSLT

Grade and Subject	Curriculum Expectations	Reading Skills	Writing Skills
Grade 7			
Drama and Dance	evaluate the quality of a drama and a dance performance by writing a review that refers to what was seen, heard, and experienced		✓
French as a Second Language	read at least twelve simple texts (e.g., letters, descriptions, essays), and identify main ideas and some supporting details	✓	
	write in a variety of simple forms (e.g., letters, poems, descriptions), following a model and making substitutions and minor adaptations to the model		✓
Geography	locate and use relevant information from a variety of primary and secondary sources (e.g., *primary sources*: interviews, statistics, aerial photographs, satellite images, live telecasts; *secondary sources*: maps, diagrams, illustrations, print materials, videos, CD-ROMs, Internet sites)	✓	✓

Grade and Subject	Curriculum Expectations	Reading Skills	Writing Skills
Grade 7			
Health and Physical Education	outline a variety of issues related to substance use and abuse (e.g., the effects of second-hand smoke; the impact of laws governing drug use, including the use of tobacco and alcohol)	✓	
History	use a variety of primary and secondary sources to locate relevant information about how early settlers met the challenges of the new land (e.g., *primary sources*:art efacts, journals, letters, statistics, field trips, interviews, period documents and maps; *seconcary sources*:m aps, illustrations, print materials, videos, CD-ROMs, Internet sites)	✓	
	analyse, synthesize, and evaluate historical information	✓	
	describe the impact of the War of 1812 on the development of Canada		✓
Language: Overall Expectations	communicate ideas and information for a variety of purposes (to outline an argument, to report on observations) and to specific audiences, using forms appropriate for their purpose and topic (e.g., write a lab report for an audience familiar with the scientific terminology)		✓
	produce pieces of writing using a variety of forms (e.g., descriptive, narrative, and expository compositions), techniques and resources appropriate to the form and purpose, and materials from other media (e.g., diagrams, illustrations)		✓
	proofread and correct their final drafts, focusing on grammar, punctuation, spelling, and conventions of style		✓
	use and spell correctly the vocabulary appropriate for this grade level		✓
	use correctly the conventions (spelling, grammar, punctuation, etc.) specified for this grade level		✓
Language: Specific Expectations	explain how various elements in a story function in relation to each other (e.g., ways in which setting and plot development are interrelated)	✓	✓
	select appropriate reading strategies (e.g., skim text for specific information; record key points and organize them in a sequence)	✓	
	use their knowledge of the elements of grammar and the structure of words and sentences to understand what they read	✓	
	use punctuation to help them understand written material (e.g., semicolon)	✓	

Grade and Subject	Curriculum Expectations	Reading Skills	Writing Skills
Grade 7			
Language: Specific Expectations (continued)	clarify and develop their own points of view by examining the ideas of others	✓	✓
	describe the function of different elements in magazines and newspapers (e.g., headline, photograph, regular column, feature article, editorial)	✓	✓
Mathematics	explain the process used and any conclusions reached in problem solving and investigations		✓
	reflect on learning experiences and describe their understanding using appropriate mathematical language (e.g., in a math journal)		✓
	make inferences and convincing arguments that are based on data analysis (e.g., use census information to predict whether the population in Canada will increase)	✓	✓
	read and report information about data presented on bar graphs, pictographs, and circle graphs, and use the information to solve problems	✓	✓
Music	communicate their thoughts and feelings about the music they hear, using language and a variety of art forms and media (e.g., a short essay, a dance drama)		✓
Science and Technology	describe how raw materials are collected and processed to produce different materials (e.g., how iron and coal become steel; how sand, soda ash, and limestone become glass)		✓
	tell the "story" of a product used every day, identifying the need it meets and describing its production, use, and eventual disposal		✓
	explain the rock cycle (e.g., formation, weathering, sedimentation, and reformation)		✓
	communicate the procedures and results of investigations for specific purposes and to specific audiences, using media works, written notes and descriptions, charts, graphs, drawings, and oral presentations (e.g., prepare a model demonstrating volcanic activity; develop a chronological model or time scale of major events in the formation of the earth; design and build models to illustrate different mining techniques)		✓
Visual Arts	explain their preference for specific art works, with reference to the artist's intentional use of the elements and principles of design (e.g., the smooth texture and balanced forms of Inuit soapstone carvings effectively communicate the artists' harmonious relationship with the natural world)		✓

Grade and Subject	Curriculum Expectations	Reading Skills	Writing Skills
Grade 8			
Drama and Dance	produce pieces of writing in which they reflect on their experiences in drama and dance, and in which they show their ability to analyse and find solutions to problems in real life		✓
French as a Second Language	read at least fifteen simple texts (e.g., excerpts from newspapers, magazines), and identify the main idea and supporting details	✓	
	produce pieces of writing in a variety of simple forms (e.g., lists, dialogues, illustrated stories), following and making adaptations to a model		✓
Geography	investigate and explain the advantages and disadvantages of Canada's involvement in major trade associations/agreements (e.g., North American Free Trade Agreement [NAFTA], World Trade Organization [WTO])	✓	✓
	describe the effects that migration has had on the development of Canada (e.g., its multicultural character, rural and urban resettlement, interprovincial movement, the brain drain)		✓
Health and Physical Education	outline the possible negative consequences of substance use and abuse (e.g., fetal alcohol syndrome, effects of steroid use, accidents when drinking and driving)	✓	
History	describe and analyse conflicting points of view about a historical issue or personality (e.g., British versus Canadian points of view about trade and defence; Queen Victoria, Sir John A. Macdonald, Joseph Howe, Louis Riel)	✓	✓
	analyse, synthesize, and evaluate historical information (e.g., determine the changes in Canada's boundaries in 1867, 1870, 1871, 1873, 1898, 1905, 1949, and 1999, using a series of maps)	✓	✓
Language: Overall Expectations	read a variety of fiction and non-fiction materials (e.g., novels, short stories, poetry, essays, articles) for different purposes	✓	
	use conventions of written materials to help them understand and use the materials	✓	
	produce pieces of writing using a variety of specific forms (e.g., a script for a play), techniques and resources appropriate to the form and purpose, and materials from other media (e.g., lighting effects)		✓
	proofread and correct their final drafts, focusing on grammar, spelling, punctuation, and conventions of style		✓

Grade and Subject	Curriculum Expectations	Reading Skills	Writing Skills
Grade 8			
Language: Specific Expectations	explain how the various elements in a story function in relation to each other	✓	✓
	use punctuation to help them understand written material (e.g., dashes)	✓	
	use case for pronouns correctly (e.g., *There is a deep bond between him and me/He and I went to the museum*)		✓
	use the comma to separate an introductory phrase or clause from the main part of the sentence, and to separate phrases and clauses in a series		✓
Mathematics	read and report information about data presented on line graphs, comparative bar graphs, pictographs, and circle graphs, and use the information to solve problems	✓	✓
	explain the process used and any conclusions reached in problem solving and investigations		✓
	reflect on learning experiences and interpret and evaluate mathematical issues using appropriate mathematical language (e.g., in a math journal)		✓
Music	recognize and describe the difference between program music (e.g., *The Moldau* by Smetana) and absolute music (e.g., Symphony No. 40 in G Minor by Mozart)		✓
Science and Technology	communicate the procedures and results of investigations for specific purposes and to specific audiences, using media works, oral presentations, written notes and descriptions, charts, graphs, and drawings (e.g., create a simulation illustrating movement of water and nutrients between cells and through various organs and systems)		✓
	describe ways in which research about cells has brought about improvements in human health and nutrition (e.g., development of medicines, immunization procedures, and diets based on the needs of organs such as the heart)		✓
	describe the organization of cells into tissues, organs, and systems		✓
Visual Arts	explain their preference for specific art works, with reference to the artist's use of the principles of design and their understanding of the ideas and feelings expressed in the work (e.g., Colville's use of sombre colours and informal balance in *Horse and Train* conveys a strong sense of impending disaster)		✓

Grade and Subject	Curriculum Expectations	Reading Skills	Writing Skills
Grade 9			
Comprehensive Arts	identify, research, and describe historical and stylistic links within the arts (e.g., Baroque style in visual arts and music)	✓	✓
Dance	outline the cultural significance of one or more world dance forms (e.g., modern, jazz, Afro-Caribbean, South Asian)		✓
Dramatic Arts	research a dramatic form prevalent before the twentieth century (e.g., *commedia dell'arte*, Greek comedy, and Shakespearean tragedy)	✓	
English: Academic	describe information, ideas, opinions, and themes in print and electronic texts they have read during the year from different cultures and historical periods and in a variety of genres, including novels, short stories, plays, poems, biographies, short essays, and articles from newspapers, magazines, and encyclopedias	✓	✓
	analyse information, ideas, and elements in texts to make inferences about meaning (e.g., analyse key elements in a short story to determine the theme; distinguish between topic and thesis in a short essay)		✓
	demonstrate an understanding of literary and informational forms, such as myths, poems, short stories, scripts, advertisements, formal letters, reviews, and supported opinion essays, by selecting and using forms of writing appropriate to different purposes and audiences (e.g., write a poem for a class anthology or to explore their own feelings; summarize information from a newspaper article for a group; create a children's storybook to inform and entertain a primary class; review a film or play for a school newspaper; outline a proposal to the school administration for a new gymnasium)	✓	
English: Academic (continued)	revise drafts to ensure that ideas are adequately developed with relevant supporting details and to achieve clarity and unity (e.g., read written work aloud as the intended reader to check for clarity; try different ways of sequencing ideas; insert appropriate connecting words at the beginning of paragraphs in a series to ensure logical continuity; refer to the introduction in the concluding paragraph of a letter to strengthen unity; add examples to support the main point; remove irrelevant or confusing details)		✓
	use and spell homophones correctly		✓
	use the apostrophe correctly when spelling contractions and possessives		✓
	use punctuation correctly, including period, question mark, exclamation mark, comma, dash, apostrophe, colon, quotation marks, parentheses, and ellipses		✓
Grade and	**Curriculum Expectations**	**Reading**	**Writing**

Subject		Skills	Skills
Grade 9			
English: Applied	use knowledge of elements of newspaper and magazine articles, such as headlines, leads, the five W's (*who, what, where, when, and why*), titles, subtitles, and photographs, to understand and interpret texts in the genre (e.g., write headlines for articles in the school newspaper; scan the title and subtitles of a magazine article to predict the content; create their own magazine based on a character in a short story studied)	✓	✓
	select and read texts for a variety of purposes, with an emphasis on recognizing the elements of literary genres and the organization of informational materials, collecting and using information, extending personal knowledge, and responding imaginatively (e.g., explain complications in the plot of a play or short story; choose poems to be used as models for writing; select and summarize a magazine article on a figure of personal interest; find and report on information from electronic sources)	✓	✓
	demonstrate an understanding of literary and informational forms of writing, such as letters, personal narratives, short stories, answers to homework questions, summaries, and reports on research topics, by selecting a form appropriate to the specific purpose and audience for each piece of writing (e.g., create dialogues to illustrate character conflicts in a short story for the class; outline instructions to explain a procedure to a parent or guardian)	✓	
	use punctuation correctly, including period, question mark, exclamation mark, comma, dash, apostrophe, colon, quotation marks, parentheses, and ellipses		✓
French as a Second Language (Core): Academic	demonstrate an understanding of materials containing a brief text (e.g., brochures, posters, advertisements) through oral and written presentations	✓	
	write a descriptive paragraph, including an introductory sentence, development of main ideas, and a concluding sentence		✓
French as a Second Language (Core): Applied	read materials containing a brief text (e.g., brochures, advertisements) and develop the main ideas and some supporting details in a different context (e.g., radio announcements, class posters)	✓	
	write a short descriptive paragraph, including an introductory sentence, development of main ideas, and a concluding sentence		✓

Grade and Subject	Curriculum Expectations	Reading Skills	Writing Skills
Grade 9			
Food and Nutrition	describe the useful information available in cookbooks (e.g., storage and preparation tips, conversion charts, food terms)	✓	✓
	organize, interpret, and communicate the results of their inquiries, using a variety of methods (e.g., graphs, diagrams, oral presentations, newspaper articles, hypermedia presentations, and videos)	✓	✓
Geography: Academic	use graphic organizers (e.g., semantic webs, timelines, future wheels, analogy charts, Venn diagrams) effectively to visualize, clarify, and interpret geographic information	✓	
Geography: Applied	use graphic organizers (e.g., semantic webs, timelines, future wheels, analogy charts, Venn diagrams) effectively to visualize, clarify, and interpret geographic information	✓	
Guidance and Career Education	demonstrate effective use of strategies to improve literacy (e.g., techniques to develop vocabulary, general knowledge, and language skills)	✓	✓
	demonstrate effective use of a variety of reading strategies to improve understanding of text	✓	
Health and Physical Education	identify the major factors (e.g., environmental influences such as peer pressure, media influences, adolescent attitudes) that contribute to the use of alcohol, tobacco, and other drugs	✓	
	explain the benefits and disadvantages of working with others		✓
Individual and Family Living	describe variations in the roles of adolescents and in expectations of females and of males among families within Canada and in other countries		✓
	describe the impact of economic, social, technological, environmental, and health factors on lifestyle decisions (e.g., whether to purchase a product, use a service, or participate in an activity)		✓
Introduction to Business	describe a variety of Canadian inventions and innovations, and identify characteristics and skills of some Canadian inventors		✓
Introduction to Information Technology in Business	follow written and oral instructions regarding the use of software applications (e.g., help menus, wizards, manuals)	✓	
	describe ways in which recent changes in information technology have had a positive and/or negative impact on business, working conditions, and other aspects of people's lives (e.g., access to information, to global trade, to employment; increase in violence, racial issues, harassment, unemployment)		✓

Grade and Subject	Curriculum Expectations	Reading Skills	Writing Skills
Grade 9			
Music	identify and describe, orally and in writing, how the elements of music work together in a particular historical style and cultural context in a variety of musical works that are dealt with chronologically, conceptually, thematically, and/or by genre (e.g., chronologically: Baroque, classical, Romantic, contemporary, jazz, popular music, etc.; conceptually: rhythmically oriented music, melodically oriented music, loud or quiet music, music of a specific texture, etc.; thematically: music for celebration, music for dance, music for film, music for rituals, music that tells stories, patriotic music, etc.; by genre: impressionism, ragtime, big band, jazz, rock 'n' roll, Kodo, Ghanaian drumming, aboriginal songs, Canadian Maritime music, etc.)		✓
Mathematics: Academic	communicate the findings of an experiment clearly and concisely, using appropriate mathematical forms (e.g., written explanations, formulas, charts, tables, graphs), and justify the conclusions reached		✓
Mathematics: Applied	communicate the findings of investigations, using appropriate language and mathematical forms (e.g., written explanations, diagrams, formulas, tables)		✓
Native Studies	describe the contributions of Aboriginal artisans to Canadian society (e.g., Tomson Highway—theatre; Graham Greene—acting; Pauline Johnson—poetry; Robbie Robertson—music; various Inuit sculptors)		✓
	explain how traditional forms of expression influence modern designs in Aboriginal art forms		✓
Science: Academic	describe the major postulates of the cell theory and how the theory explains cell division (e.g., all living things are made up of one or more cells and the products of those cells; cells are the functional units of life; all cells come from pre-existing cells)		✓
Science: Applied	describe the basic process of cell division, including what happens to the cell membrane and the contents of the nucleus (e.g., stages of mitosis—prophase, metaphase, anaphase, and telophase)		✓
Visual Arts	explain how artistic intentions are expressed in specific examples of historical and student artworks (e.g., the Group of Seven's intent to establish a new direction in Canadian art)		✓

OQRE

Office de
la qualité et
de la responsabilité
en éducation

Test provincial de compétences linguistiques

DOCUMENT CADRE

Février 2005

ÉBAUCHE EN DATE DU 11 FÉVRIER 2005

DOCUMENT CADRE
Test provincial de compétences linguistiques

CHAPITRE 1 : Introduction

Pourquoi l'OQRE administre-t-il ce test?

La loi créant l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE) a été établie en 1995, en réponse aux recommandations faites en 1994 par la Commission royale sur l'éducation, à la suite de la demande du public qui désirait un examen plus rigoureux du système d'éducation et une responsabilité accrue dans le but d'offrir aux élèves de l'Ontario une éducation de haute qualité. Le mandat de l'OQRE comprend l'élaboration d'un programme d'évaluations à grande échelle pour les élèves des écoles ontariennes de langue française et anglaise. Afin de remplir son mandat de responsabilité et d'amélioration, l'OQRE fournit des données exactes et fidèles à l'ensemble des intervenantes et intervenants en éducation (parents, écoles, conseils scolaires et gouvernement) sur le rendement des élèves dans les matières désignées. Les données provenant du Test provincial de compétences linguistiques (TPCL) sont utilisées pour déterminer si les élèves satisfont aux exigences en matière de compétences linguistiques nécessaires pour obtenir le Diplôme d'études secondaires de l'Ontario (DESO). En outre, les données peuvent être utilisées par les éducatrices et les éducateurs, de concert avec les parents, dans le but de contribuer à l'enseignement en salle de classe, et d'améliorer le rendement des élèves. Le TPCL, administré pour la première fois en février 2002, évalue les compétences des élèves de 10e année en lecture et en écriture. La réussite du test est une des 32 exigences que les élèves doivent remplir pour obtenir leur DESO.

Quel est le but du document cadre?

Le document cadre d'une évaluation à grande échelle comme le TPCL fournit aux parents, aux éducatrices et aux éducateurs ainsi qu'au public un aperçu de l'évaluation, y compris les façons dont elle se rapporte aux attentes du *Curriculum de l'Ontario*.

Comment l'évaluation à grande échelle menant à l'obtention du DESO et l'évaluation en salle de classe se comparent-elles?

Le tableau ci-dessous décrit les différences clés entre une évaluation à grande échelle menant à l'obtention du DESO et une évaluation faite en salle de classe.

Évaluation à grande échelle menant à l'obtention du DESO	Évaluation en salle de classe
L'évaluation à grande échelle a une fonction de responsabilité dans les décisions prises concernant la promotion des élèves ou leur obtention du DESO. De telles évaluations fournissent aussi au public des données comparables d'une année à l'autre, sur le rendement des élèves.	L'évaluation en salle de classe a pour but d'améliorer l'apprentissage des élèves (à l'aide de modèles tels que les copies types du Ministère pour juger de la qualité du travail), pour produire régulièrement des rapports sur le rendement des élèves et fournir des commentaires constructifs, en temps opportun, aux fins

	d'amélioration.
Les évaluations à grande échelle fournissent des données fidèles, objectives et de haute qualité qui peuvent servir de fondement aux décisions concernant le DESO. Les mêmes données peuvent être utilisées par les conseils scolaires pour élaborer leurs plans d'amélioration.	Les évaluations en salle de classe encouragent les élèves à s'autoévaluer et à établir des objectifs personnels. Elles fournissent aussi aux parents des renseignements sur les forces et les faiblesses des élèves, qui peuvent servir à favoriser l'amélioration.
Une grande partie du matériel des évaluations à grande échelle est créée et notée « à distance ». Les personnes qui élaborent et notent les tests ne connaissent pas les élèves personnellement.	Le matériel des évaluations en salle de classe est créé et noté par une enseignante ou un enseignant qui connaît les élèves personnellement.
La plupart des évaluations à grande échelle sont de nature sommative. C'est-à-dire qu'elles présentent un aperçu du rendement des élèves au moment où l'évaluation est administrée.	Les évaluations en salle de classe sont administrées dans un contexte pédagogique et comprennent des évaluations diagnostiques, formatives et sommatives. Elles sont administrées régulièrement durant l'année scolaire.
La plupart des évaluations à grande échelle exigent que les élèves fassent preuve de leurs connaissances et de leurs compétences indépendamment, par rapport à des tâches standardisées et dans des conditions standardisées, bien que les élèves ayant des besoins particuliers puissent bénéficier d'adaptations.	Du matériel d'appui varié (rappels, clarifications) est souvent disponible pour apporter du soutien aux élèves qui ont des besoins particuliers.
De nombreuses évaluations à grande échelle mesurent le rendement par rapport aux attentes prescrites dans le curriculum et contiennent des tâches et des items qui servent d'échantillons représentatifs du curriculum pour le domaine évalué.	Les évaluations en salle de classe mesurent les attentes du curriculum et contiennent des tâches et des items qui représentent des attentes, des sujets et des thèmes qui ont été enseignés. Les questions reflètent le vocabulaire et le niveau de langue généralement utilisés en salle de classe par l'enseignante ou l'enseignant.
Pour que les résultats des élèves de différentes salles de classe à travers la province à une évaluation à grande échelle soient comparables, l'administration et la notation de l'évaluation, ainsi que la publication des résultats, doivent être faites de manière uniforme et standardisée.	Les résultats des évaluations en salle de classe à travers la province ne sont pas toujours comparables en raison des différences qui existent dans les processus d'administration, le temps alloué aux évaluations, le temps que les enseignantes et enseignants passent à donner du soutien aux élèves, la modification des items en fonction des besoins des élèves et l'autonomie des enseignantes et enseignants par rapport

	à la notation des évaluations.
Les évaluations à grande échelle fournissent les mêmes items ou des items comparables sur le plan psychométrique pour tous les élèves.	Les évaluations en salle de classe peuvent contenir des tâches ou des items modifiés, adaptés aux besoins particuliers d'élèves ou de groupes d'élèves.
Lors de la notation de la plupart des évaluations à grande échelle, l'ensemble des correctrices et correcteurs utilisent les mêmes guides de notation, et bénéficient d'une formation et d'un suivi dans le but d'assurer l'objectivité et la constance de la notation.	La notation des évaluations en salle de classe est plus subjective et souvent influencée par les renseignements contextuels dont dispose l'enseignante ou l'enseignant sur les élèves. Les enseignantes et enseignants utilisent les grilles d'évaluation du rendement des programmes-cadres pour noter les évaluations.

CHAPITRE 2 : But et conception du TPCL

Quel est le but du TPCL?

Le TPCL a pour but de déterminer si les élèves possèdent les compétences linguistiques (en lecture et en écriture) nécessaires pour atteindre la norme établie en matière de compréhension de textes de lecture et de communication au moyen d'une variété de types de textes, conformément aux attentes du *Curriculum de l'Ontario* dans toutes les matières, jusqu'à la fin de la 9e année.

Quels résultats du TPCL seront publiés?

Une seule note en littératie sera attribuée à chaque élève.

Rapport individuel de l'élève :

- Résultats d'ensemble en matière de réussite/non réussite

Rapports de l'école, du conseil scolaire et de la province :

- Résultats d'ensemble en matière de réussite/non réussite
- Résultats d'ensemble en matière de réussite/non réussite selon le sexe, pour les élèves inscrits à un programme d'ALF/de PDF et pour les élèves ayant des besoins particuliers, tels qu'identifiés par les écoles dans le plan d'enseignement individualisé ou par un comité d'identification, de placement et de révision
- Statistiques se rapportant à des items précis du TPCL
- Données comparant les résultats obtenus par les écoles, les conseils scolaires et la province d'une année à l'autre

Quand le nombre d'élèves est si petit qu'il serait possible d'identifier les résultats individuels dans les rapports de l'école ou du conseil scolaire, l'OQRE ne diffuse pas les résultats au public.

Quels sont les autres avantages du TPCL?

En plus d'établir si les élèves possèdent les compétences linguistiques (en lecture et en écriture) requises pour satisfaire aux exigences du DESO, le TPCL fournit aux intervenantes et intervenants du système éducatif de l'Ontario des données valides, fidèles et comparables d'une année à l'autre, sur l'amélioration du rendement des élèves. Les écoles doivent pouvoir utiliser avec confiance ces données, ainsi que d'autres données contextuelles et d'évaluation (p. ex., données démographiques, assiduité, taux de réussite), pour déterminer dans quelle mesure les stratégies d'amélioration mises en œuvre pour améliorer le rendement des élèves en littératie (telles que le perfectionnement du personnel et les nouvelles ressources d'apprentissage) sont efficaces.

En plus de permettre la production de rapports précis, les évaluations de l'OQRE procurent les avantages suivants :

- elles fournissent des données aptes à aider les écoles à élaborer leurs plans d'amélioration;
- elles améliorent la compréhension des pratiques d'évaluation des éducatrices et éducateurs dans toute la province par le biais d'activités visant à renforcer les habiletés (p. ex., participation des enseignantes et enseignants à l'élaboration des items et à la notation du TPCL).

Il n'est pas possible de produire, en même temps, des données fidèles sur lesquelles les décisions en matière d'obtention du diplôme et les plans d'amélioration peuvent être fondés, et une rétroaction détaillée pour aider les élèves qui n'ont pas réussi le test, sans créer des évaluations qui seraient d'une longueur prohibitive (p. ex., un test beaucoup trop long, une variété de questions dans le but d'évaluer plusieurs attentes et contenus d'apprentissage). Par conséquent, le TPCL servira essentiellement à produire des données fidèles qui aideront à prendre des décisions en matière d'obtention du diplôme, à planifier l'amélioration et à produire des résultats individuels.

Quelle est la définition de la littératie dans le contexte du TPCL?

La littératie étant au cœur de l'apprentissage, le concept de « réussite pour tous » en éducation veut dire que les élèves doivent au moins atteindre un niveau de littératie minimum. Dans le cadre du TPCL, la littératie comprend l'acquisition des habiletés en lecture et en écriture nécessaires pour comprendre différents types de textes et pour communiquer au moyen d'une variété de types de textes, tel que prévu dans *Le curriculum de l'Ontario*, dans toutes les matières, jusqu'à la fin de la 9e année.

Dans la composante lecture du test, les élèves ont recours à une gamme de stratégies pour construire le sens des différents types de textes (textes narratifs, textes informatifs et textes avec éléments graphiques). Les élèves doivent démontrer qu'ils comprennent les renseignements et les idées explicites (énoncés de façon claire) et implicites (pas formellement énoncés, peuvent être déduits) tout en établissant des liens entre leurs expériences personnelles et les renseignements contenus dans les textes lus. Les textes de lecture qu'on demande aux élèves de lire représentent l'ensemble des types de textes qui se trouvent dans toutes les matières du *Curriculum de l'Ontario*, jusqu'à la fin de la 9e année.

Dans la composante écriture du test, on demande aux élèves de rédiger plusieurs réponses courtes reliées à des tâches d'écriture, un texte d'opinion en quelques paragraphes et une nouvelle journalistique. Les élèves doivent démontrer leur habileté à communiquer des idées et des renseignements de façon claire et cohérente. Comme les évaluations à grande échelle ne permettent pas aux élèves de suivre le processus d'écriture pour réviser et peaufiner leur texte, le texte que les élèves rédigent pour le TPCL est noté comme une première ébauche de texte (p. ex., un texte qui n'a pas été peaufiné). Les tâches d'écriture qu'on demande aux élèves de rédiger représentent les types de textes qui se trouvent dans toutes les matières du *Curriculum de l'Ontario*, jusqu'à la fin de la 9e année.

Qu'est-ce qui est évalué?

Le TPCL évalue les habiletés en lecture et en écriture.

La lecture est définie comme étant un processus actif de compréhension que la lectrice ou le lecteur fait en lisant une gamme de textes conformément aux attentes détaillées dans *Le curriculum de l'Ontario*, dans toutes les matières, jusqu'à la fin de la 9e année. Les textes narratifs, les textes informatifs et les textes avec éléments graphiques du TPCL mettent l'accent sur trois habiletés en lecture :

- Lecture – 1re habileté : comprendre les renseignements et les idées explicites
- Lecture – 2e habileté : comprendre les renseignements et les idées implicites (faire des inférences)

- Lecture – 3e habileté : établir des liens entre ses expériences personnelles et les renseignements contenus dans les textes lus

L'écriture est définie comme le processus constructif de communication utilisé par l'élève pour communiquer à l'aide des types de textes, conformément aux attentes détaillées dans *Le curriculum de l'Ontario* dans toutes les matières, jusqu'à la fin de la 9e année. La combinaison de tâches d'écriture courtes et élaborées du TPCL met l'accent sur trois compétences en écriture :

- Écriture – 1re habileté : développer une idée principale à l'aide de donné es suffisantes
- Écriture – 2e habileté : structurer des renseignements et des idées de façon cohérente
- Écriture – 3e habileté : utiliser des conventions linguistiques (orthographe, grammaire, ponctuation) d'une manière qui ne gêne pas la clarté de la communication

La définition de la littératie est-elle alignée sur Le curriculum de l'Ontario?

Les habiletés en lecture et en écriture qui sont évaluées par le TPCL sont basées sur les attentes du *Curriculum de l'Ontario,* selon lesquelles l'apprentissage de la lecture et de l'écriture sont requises dans toutes les matières jusqu'à la fin de la 9e année. Un tableau de correspondances relatif à certaines attentes se trouve au chapitre 4 du présent document.

Afin de replacer cette définition dans un contexte plus large, voici ce que *Le curriculum de l'Ontario, 9e et 10e année – Français* spécifie :

> **La place du programme-cadre de français dans le curriculum**
> Les principaux objectifs du programme-cadre de français portent sur le perfectionnement des compétences langagières ainsi que sur la transmission d'une culture accordée à notre temps. Dans la classe de français, on vise à développer les capacités de communication afin que l'élève puisse bien maîtriser la langue. En ce qui concerne la culture, on mise principalement sur la littérature, mais pas uniquement ni exclusivement. Une étude des repères culturels ne saurait être complète si elle ne comprenait une étude de l'audiovisuel, des médias et des communications par Internet.
>
> La langue étant au cœur de tous les apprentissages, on peut considérer l'enseignement du français comme le fondement et le complément de toutes les autres matières. La langue est essentielle au développement de la pensée et de la créativité. Il faut des mots et une structure pour nommer ses perceptions, les préciser et les interpréter. Il faut un vocabulaire varié et une maîtrise de la syntaxe pour donner forme à de nouvelles idées, les décrire et les expliquer. Il faut connaître les mots justes et les structures logiques pour trouver des solutions à des problèmes et communiquer clairement ses trouvailles. En retour, ces efforts pour exprimer le mieux possible ce que notre esprit perçoit et conçoit enrichissent la langue et la pensée.

> Étant donné l'importance de la langue pour un apprentissage optimal dans toutes les matières, on ne saurait trop insister sur l'aide que peut apporter le personnel enseignant des autres disciplines. La responsabilité de la maîtrise de la langue n'incombe pas uniquement aux professeurs de français. Cette responsabilité est partagée par tout le corps enseignant, qui pourra guider l'élève dans ses efforts pour s'exprimer avec justesse. Ce souci de la langue, d'ailleurs, fera partie intégrante des cours interdisciplinaires, lesquels combinent deux ou plusieurs matières. Les politiques et les procédures applicables à cet égard sont présentées dans un programme-cadre distinct régissant l'élaboration des cours interdisciplinaires.
>
> Le programme-cadre de français du secondaire s'inscrit dans la même lignée que celui de l'élémentaire. Tout comme à l'élémentaire, on enseigne avec rigueur la grammaire et la syntaxe. Ces notions ont été introduites très tôt de sorte qu'à l'élémentaire l'élève a vu tout l'essentiel à cet égard. Au secondaire, une récapitulation des notions les plus difficiles s'impose. Mais il est également temps d'axer davantage cet enseignement vers une grammaire du texte afin de donner à l'élève les outils qui accentueront la cohérence de ses textes, car l'orthographe, la grammaire et la syntaxe ne peuvent garantir à elles seules la compétence à communiquer efficacement. Il faut aussi savoir comment organiser son texte et c'est là-dessus qu'en écriture le programme-cadre du secondaire insistera. Dans les autres domaines, on poursuit aussi le travail amorcé à l'élémentaire en introduisant des contenus plus complexes, tels que l'étude d'œuvres classiques, c'est-à-dire d'œuvres de qualité écrites à diverses époques. Par ailleurs, au secondaire, on a ajouté un nouveau domaine d'étude, soit les technologies de l'information et de la communication, afin de rendre compte des nouvelles pratiques culturelles (*Le curriculum de l'Ontario, 9e et 10e année – Français*, 1999, p. 2 et 3).

Le TPCL a des liens très solides en lecture et en écriture avec les attentes du *Curriculum de l'Ontario*, et ce dans toutes les matières jusqu'à la fin de la 9e année. Cela est important car les normes internationales dans les évaluations à grande échelle concluent que les élèves ne devraient pas être évalués sur les connaissances et les habiletés qui ne leur ont pas encore été enseignées. L'enseignement du *Curriculum de l'Ontario* dans leur salle de classe comprend les connaissances et les habiletés relatives à la lecture et à l'écriture, qui sont évaluées par le test.

Lecture

Dans *Le curriculum de l'Ontario, de la 1re à la 8e année – Français*, 1997, on trouve ce qui suit en lecture :

> Le nouveau programme-cadre de français présente la lecture tout à la fois comme un outil de connaissance et une source de plaisir inépuisable. L'apprentissage de la lecture mise sur l'acquisition graduelle d'habiletés qui permettront aux élèves de devenir des lecteurs attentifs et compétents. Pour bien lire, il faut comprendre les idées exprimées dans un texte et les assimiler afin d'appliquer les nouveaux acquis dans des contextes différents. Ce processus d'analyse et d'assimilation forme l'esprit et lui ouvre de nouveaux horizons.

Enrichie par la lecture, la pensée devient claire, précise, créative et critique. Le vocabulaire s'enrichit, ce qui permet de plus en plus d'exprimer toutes les nuances de sa pensée et de saisir celle des autres.

Lire renforce, par ailleurs, les compétences en écriture et en communication orale. Les textes courants qui sont proposés dans le programme de lecture servent ainsi de modèles en écriture et guident l'élève dans la rédaction de ses propres lettres, récits, rapports, etc.

Les activités en lecture sont conçues non seulement pour montrer à l'élève l'utilité de lire, mais aussi pour lui donner le goût de lire. Pour inculquer cet amour de la lecture, il est essentiel d'offrir un programme de lecture riche et varié qui permet à l'élève de se découvrir et, par là, de reconnaître ses goûts.

Pour bien lire, il faut traduire la relation qui existe entre la langue écrite et la langue parlée. Il faut faire appel à ses connaissances et à ses expériences et établir des liens entre les idées.

À cette fin, l'élève :

- recourt à une gamme de stratégies de lecture pour mieux décoder le texte (p. ex., elle ou il retourne sur certains points et relit, anticipe le déroulement de l'histoire, fait des inférences);
- fait un examen critique du texte (p. ex., elle ou il distingue les faits des opinions ou consulte d'autres ouvrages pour vérifier les faits);
- résume ou explique le texte lu ou encore un jugement critique sur le texte ce faisant, elle ou il cite les idées du texte pour donner des preuves, rappelle ce qui a été et tire des conclusions.

Dans *Le curriculum de l'Ontario, 9e et 10e année – Français,* 1999, on trouve ce qui suit en lecture :

> Il importe de proposer une grande variété de textes courants et littéraires à l'élève. D'une part, celle-ci ou celui-ci doit pouvoir explorer différents genres de textes qui relèvent du domaine de l'information, de l'opinion et du monde technique, afin qu'elle ou il puisse maîtriser la plus grande partie des communications du quotidien. D'autre part, il est tout aussi important de lui permettre d'explorer le domaine de la création à travers des textes littéraires afin qu'elle ou il puisse enrichir son imaginaire et apprécier l'esthétique du langage.

Écriture

Dans *Le curriculum de l'Ontario, de la 1re à la 8e année – Français*, 1997, on trouve ce qui suit en écriture :

> Le nouveau *Curriculum de l'Ontario* reconnaît toute l'importance que revêt l'écriture dans notre vie personnelle et dans la société, à l'heure du courrier électronique et de l'Internet. Il mise donc sur l'acquisition de cette compétence essentielle grâce à laquelle l'élève pourra communiquer efficacement avec les autres, que ce soit pour raconter, transmettre de l'information et en demander, formuler des idées, convaincre et inciter à l'action, exprimer ses sentiments et sa créativité ou jouer avec les mots.
>
> Savoir écrire résulte d'un apprentissage systématique pour acquérir un ensemble de connaissances et d'habiletés indispensables, pensons à la calligraphie, à

> l'orthographe d'usage et d'accord, à la ponctuation et à la syntaxe. Pour communiquer par écrit et avec clarté, l'élève doit, entre autres, apprendre à utiliser le mot juste, à orthographier correctement, à bien construire ses phrases, à enchaîner ses idées et à structurer ses textes de façon logique.

Dans *Le curriculum de l'Ontario, 9e et 10e année – Français,* 1999, on trouve ce qui suit en écriture :

> Il importe de proposer une grande variété de textes courants et littéraires à l'élève. D'une part, celui-ci ou celle-ci doit pouvoir explorer différents genres de textes qui relèvent du domaine de l'information, de l'opinion et du monde technique, afin qu'il ou qu'elle puisse maîtriser la plus grande partie des communications du quotidien. D'autre part, il est tout aussi important de lui permettre d'explorer le domaine de la création à travers des textes littéraires afin qu'il ou elle puisse enrichir son imaginaire et apprécier l'esthétique du langage.

Les énoncés ci-dessous sont des exemples choisis, tirés du *Curriculum de l'Ontario, 9e et 10e année,* qui démontrent clairement que les connaissances et les compétences évaluées par le TPCL touchent aux attentes de toutes les matières enseignées jusqu'à la 9e année :

> L'enseignement des sciences fait appel à des connaissances et des compétences qui recoupent plusieurs autres matières, notamment les études technologiques, les mathématiques, le français, l'histoire et la géographie. Il est évident par exemple que la vérification de certaines lois scientifiques requiert des opérations mathématiques. Par ailleurs, il existe des liens très étroits entre les sciences et la technologie, car une percée dans un domaine entraîne souvent des progrès dans l'autre. (*Sciences,9e et 10e année*, 1999, page 4)

> L'étude de la géographie, de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté ne consiste pas à apprendre par cœur des faits; cela requiert plutôt de la part de l'élève une capacité d'analyse afin de comprendre les répercussions que peuvent avoir certains événements, certaines idées et certaines valeurs sur l'évolution de la société. L'élève sera amené à faire des recherches, à cultiver son esprit critique, à résoudre des problèmes et à prendre des décisions. Il ou elle pourra également développer sa capacité à communiquer sous différentes formes en améliorant ses compétences en lecture, en écriture et en communication orale. Il ou elle aura aussi l'occasion de se familiariser avec les différentes technologies de l'information dans le but de recueillir, de classer, d'interpréter et de présenter des données. Les compétences ainsi acquises lui seront utiles non seulement dans les autres matières du secondaire et tout au long de ses études postsecondaires, mais elles lui permettront aussi de s'adapter à un milieu de travail en constante évolution. (*Études canadiennes et mondiales,9e et 10e année*, 1999, page 3)

> Il existe des liens importants entre les cours d'affaires et commerce et les autres disciplines. Lorsqu'il s'agit par exemple d'effectuer une étude de marché, il faut faire appel à d'autres disciplines et appliquer les concepts et les connaissances nécessaires pour évaluer les besoins, cerner les problèmes et rechercher des solutions. Il y a un lien étroit entre le marketing et les communications, les mathématiques et la comptabilité, la technologie et l'entrepreneuriat, les affaires

internationales et les sciences sociales, les études organisationnelles et les études sociales et humaines. Il faut noter également l'importance du transfert des connaissances. Les élèves pourront faire le transfert des connaissances et des habiletés acquises en affaires et commerce à l'étude de plusieurs disciplines telles que la technologie, les mathématiques, les sciences et les communications. (*Affaires et commerce, 9e et 10e année,* 1999, page 4)

L'éducation artistique constitue un atout important pour chacun et chacune des élèves. Elle aide les élèves à acquérir les habiletés et les connaissances nécessaires pour réussir leur transition vers les études postsecondaires ou le monde du travail. En plus donner accès à une variété de carrières traditionnelles dans le domaine des arts (p. ex., peintre musicienne ou musicien, comédienne ou comédien), l'éducation artistique prépare les élèves à toute une gamme d'emplois dans d'autres secteurs. En effet, elle développe des habiletés comme l'esprit critique, la pensée créative, l'imagination, la discipline personnelle, la capacité de communiquer clairement et l'aptitude à travailler en groupe. Ces compétences comptent parmi les plus recherchées aussi bien par les établissements d'enseignement postsecondaire que par les entreprises et organismes appartenant au marché du travail. (*Éducation artistique, 9e et 10e année,* 1999, page 2)

Il y a des liens étroits entre les attentes du programme-cadre d'éducation physique et santé et celles d'autres disciplines, particulièrement l'orientation et la formation au cheminement de carrière, les sciences et les sciences sociales. La préparation à la vie, des interactions positives, le travail individuel et de groupe, la promotion d'un style de vie sain et les questions d'actualité sont quelques exemples de ces liens. De plus, il est important de noter que l'activité physique rehausse l'apprentissage de l'élève dans toutes les disciplines. (*Éducation physique et santé, 9e et 10e année,* 1999, page 3)

L'éducation technologique encourage les apprentissages interdisciplinaires. La conceptualisation d'un outil technologique, par exemple, nécessite des connaissances sur sa portée (sciences sociales), sur la nature des matériaux utilisés (sciences), sur ses dimensions et autres mesures (mathématiques), sur ses qualités esthétiques (arts), sur la documentation des processus (langues). De même, la technologie vient soutenir les apprentissages dans les autres disciplines. Elle aide à développer des compétences de recherche, des compétences mathématiques et langagières, la pensée critique et la créativité. De plus, elle sensibilise à la mondialisation et aux problèmes environnementaux. (*Éducation technologique, 9e et 10e année,* 1999, page 3)

La matière des cours de langues autochtones peut être associée à la matière d'un ou de plusieurs cours dans d'autres disciplines pour donner lieu à un cours interdisciplinaire. Les politiques et les méthodes se rapportant à l'élaboration de cours interdisciplinaires sont décrites dans le programme-cadre des études interdisciplinaires. (*Langues autochtones, 9e et 10e année,* 1999, page 2)

L'enseignement de l'anglais se fait dans un contexte d'aménagement linguistique en français. L'élève tire profit de ses connaissances en français pour son apprentissage de l'anglais, et notamment des stratégies de lecture et d'écriture

déjà acquises. En retour, l'apprentissage de l'anglais renforcera des compétences en langue française puisque l'élève pourra faire des comparaisons et mieux saisir les subtilités propres au français et à l'anglais. En prenant ainsi conscience des différences et des similitudes entre les deux langues, il ou elle apprendra à utiliser chacune de ces langues de façon appropriée. (*Anglais pour débutants*, *9e et 10e année*, 1999, page 2)

Pour jouer un rôle actif dans le monde moderne, il est important de développer des habiletés de recherche de l'information et des techniques de communication qui font appel à l'écoute, à l'expression orale, à la lecture et à l'écriture. Les programmes de langues classiques et les programmes de langues internationales offrent aux élèves une occasion idéale d'approfondir ces compétences de base. L'acquisition de plus d'une langue développe la pensée créative, la capacité à résoudre des problèmes et favorise une meilleure connaissance de la langue maternelle. La seule façon de reconnaître la spécificité et la force d'attraction d'une langue est peut-être de la comparer à d'autres. (*Langues classiques et langues internationales*, *9e et 10e année*, 1999, page 2)

La communication en mathématiques est une priorité du curriculum du palier élémentaire et le demeure au palier secondaire. La réalisation des attentes de chaque domaine et de chaque cours implique que l'élève soit en mesure de communiquer de façon claire et précise ses résultats ou les étapes de son raisonnement. Au cours de ses années d'école secondaire, l'élève apprendra à expliciter davantage, notamment par le biais de calculs, d'équations, de graphiques et de tableaux, les étapes suivies ou l'approche choisie pour résoudre un problème. Dans ce curriculum, on souhaite voir se dégager dans la salle de classe une ambiance qui encourage l'élève à expliquer par écrit ou oralement son raisonnement, que ce soit à l'enseignante ou l'enseignant, à la classe ou à un groupe d'élèves. (*Mathématiques*, *9e et 10e année*, 1999, page 3)

Toutes les disciplines du palier secondaire partagent la responsabilité de développer les habiletés de l'élève en matière de relations interpersonnelles, d'apprentissage et de planification de carrière. Toutefois, dans les cours d'orientation, ces habiletés sont enseignées de façon explicite pour amener l'élève à faire des liens entre ce qui est enseigné et ses aspirations, ses intérêts et des emplois possibles, ce qui accroîtra sa motivation. (*Orientation et formation au cheminement de carrière*, *9e et 10e année*, 1999, page 3)

Il y a des liens étroits entre les sciences humaines et sociales et les autres disciplines enseignées à l'école secondaire. La philosophie et l'éthique indiquent, par exemple, des voies de réflexion sur le bien-fondé de la recherche en génétique ou au niveau de l'atome. L'étude des sociétés et des religions complète la démarche historique. La connaissance de notions de sociologie et de psychologie favorise l'apprentissage de stratégies de résolution de problèmes et la préparation au monde du travail. (*Sciences humaines et sociales*, *9e et 10e année*, 1999, page 4)

La définition correspond-elle à celles d'autres évaluations en littératie?

Les définitions de la littératie en général, et de la littératie en lecture et en écriture dans le contexte du TPCL, correspondent aux définitions données dans le contexte d'autres évaluations administrées à l'échelle nationale et internationale, auxquelles les élèves de l'Ontario participent.

Le Programme international de recherche en lecture scolaire administré par l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire, en lecture (élèves de 4e année) :

> L'élève est considéré comme un lecteur actif qui peut construire le sens du texte en utilisant des stratégies de lecture appropriées et en visant à acquérir des renseignements et à les utiliser [...] Le sens se construit à partir de l'interaction entre le lecteur et le texte, en fonction de ses expériences sur le sujet.

Le TPCL partage le point de vue du Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS) par rapport aux lecteurs et à la façon dont ils construisent le sens du texte qu'ils lisent. Le PIRLS n'évalue pas les compétences en écriture.

Le Programme international pour le suivi des acquis des élèves, évaluation des compétences en lecture des élèves de 15 ans, administré par l'Organisation de coopération et de développement économiques :

Les élèves qui font le test doivent démontrer qu'ils maîtrisent les processus suivants :

- extraire les renseignements;
- développer une compréhension générale;
- interpréter les renseignements;
- réfléchir sur le contenu d'un texte, puis l'évaluer;
- réfléchir sur le type de texte et l'évaluer.

Le TPCL met l'accent sur les trois premiers points de la liste du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA). Le PISA n'évalue pas les compétences en écriture. Néanmoins, le contenu du TPCL correspond à l'évaluation du PISA en littératie.

Le Programme d'indicateurs du rendement scolaire administré par le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), en lecture et en écriture (élèves de 13 ans et de 16 ans) :

L'habileté des élèves en lecture dépend de :

- leurs expériences personnelles et de la manière dont ils tirent parti de l'épreuve de lecture;
- leurs connaissances langagières (vocabulaire et techniques langagières);
- la complexité des renseignements du texte de lecture;
- la difficulté de la tâche.

> La complexité des textes de lecture englobe des éléments comme le vocabulaire, l'organisation, les techniques de rhétorique, la syntaxe, les idées et le sujet. Dans un texte facile, ces aspects sont simples, directs, concrets et conventionnels. Dans un texte difficile, ils sont relativement complexes, plus divers, indirects et davantage abstraits,

> mais restent en général conventionnels. Dans un texte de niveau avancé, ils sont recherchés, ils constituent un défi pour l'intellect et sortent des sentiers battus. Les élèves doivent lire des textes relevant de ces trois niveaux de difficulté.
>
> L'évaluation compte trois types de questions. Dans les questions d'interprétation, les élèves montrent qu'ils comprennent le sens propre et le sens figuré des textes. Les questions exigent que les élèves portent un jugement sur les renseignements contenus dans le texte lu et sur l'intention de l'auteur. Dans les questions à réponse construite et d'extrapolation, les élèves doivent expliquer clairement le lien entre les concepts présentés dans le texte et leurs expériences personnelles.

Le plan directeur du TPCL, tel que défini par le Programme d'indicateurs du rendement scolaire (PIRS), demande que les textes de lecture soient avant tout simples, parfois complexes, mais jamais d'un niveau avancé. Les questions de lecture du TPCL, telles que définies par le PIRS, sont surtout des questions d'interprétation, parfois des questions à réponse construite ou d'extrapolation et rarement des questions du type évaluation. Néanmoins, le TPCL est en accord avec l'évaluation du PIRS en lecture.

> Écrire se fait à l'intérieur d'un contexte ou d'une situation spécifique. [...] Ainsi cette évaluation du PIRS tiendra compte de la compétence de l'élève à intégrer différentes composantes comme le développement des idées, l'organisation du texte, les règles du fonctionnement de la langue, l'orthographe d'usage et les moyens stylistiques utilisés pour servir son intention. Écrire est un acte social : le but est d'être lu. Cette dimension sociale exige certaines qualités particulières comme la clarté de la communication et la justesse du langage.

Dans le cadre du TPCL, l'évaluation de l'écriture porte sur le développement des idées, l'organisation, les conventions linguistiques, la clarté de la communication et la justesse des mots. Le TPCL n'évalue pas le style d'écriture. Néanmoins, le TPCL est en accord avec l'évaluation du PIRS en écriture à bien des égards.

La définition correspond-elle à la définition utilisée dans les recherches en cours?

Cette question a été abordée par Shelley Peterson, professeure associée (Littératie), Department of Curriculum, Teaching and Learning, OISE/UT, en 2004.

Cohérence de la définition du langage et de la littératie, telle qu'établie aux fins des projets de recherche et du TPCL

> Le langage et la littératie sont généralement définis, dans le contexte des travaux de recherche en cours et du TPCL, comme l'habileté de construire un sens, par l'entremise de la lecture et de l'écriture, à servir d'une gamme de textes imprimés et audiovisuels. Le langage et la littératie sont considérés comme des pratiques sociales qui se déroulent dans des contextes sociaux et culturels et qui sont influencées par ces contextes (y compris le sexe, la race,

la classe, l'âge et d'autres identités et rapports), au sein desquels les élèves interagissent (Alvermann et Phelps, 2002). La lecture et l'écriture sont donc complémentaires – elles exigent la construction d'un sens à des fins sociales particulières, à l'aide des outils symboliques disponibles que sont les lettres, les mots, la syntaxe et les genres, ainsi que les points de vue et la compréhension (Bainbridge et Malicky, 2004).

Il y a une réciprocité entre la lecture et l'écriture (Clay, 1998). Les élèves qui lisent une variété de textes possèdent tout un éventail d'outils et de significations symboliques dont ils peuvent tirer parti pour composer leurs propres textes. Les élèves qui écrivent fréquemment dans des buts divers et pour différents auditoires, dans une variété de genres, ont de nombreuses occasions d'expérimenter avec et de consolider ce qu'ils ont appris par l'entremise de la lecture. Ils se servent des mots, des structures des phrases, des différents genres et styles d'écriture, des idées et des points de vue découverts dans leurs lectures pour créer leurs propres idées et les communiquer. De plus, par l'entremise de l'écriture, les élèves apprennent à comprendre comment les textes sont construits et les idées sont présentées. Ces connaissances aident les élèves à comprendre des idées et des renseignements et à faire des inférences et des prévisions quand ils lisent.

Certaines des tâches incluses dans le TPCL combinent la lecture et l'écriture, en demandant aux élèves de se servir de ce qu'ils ont appris au cours de leurs lectures pour composer leurs propres textes. D'autres tâches traitent soit de lecture, soit d'écriture.

La composante lecture du TPCL est fondée sur un point de vue partagé par de nombreux chercheurs, soit que la compréhension est l'objectif de la lecture (Pearson et Johnson; 1978, Presley, 2000). La compréhension est influencée par des facteurs internes et externes à la lectrice ou au lecteur. Les facteurs internes comprennent l'expérience de la lectrice et du lecteur, son identité sociale et culturelle, ses connaissances langagières, des imprimés et du monde qui l'entoure, ainsi que ses intérêts, sa motivation, ses stratégies, ses objectifs, ses points de vue et sa gamme d'habiletés en lecture. Les facteurs externes incluent la tâche de lecture, l'organisation et la présentation du texte, le vocabulaire et le sujet sur lequel porte le texte, ainsi que l'environnement social et physique.

Les preuves de la compréhension des textes lus par les élèves se retrouvent dans les guides de notation de la composante lecture du TPCL : l'analyse textuelle des renseignements et des idées directement énoncés dans une partie du texte; la synthèse des renseignements et des idées directement énoncés à plusieurs endroits dans le texte; les inférences ou prédictions faites par rapport aux idées indirectement énoncées dans le texte à l'aide des connaissances du contexte des élèves, de leur expérience, ainsi que des renseignements donnés dans le texte; et le dévoilement des idées et des renseignements indirectement énoncés en établissant des liens personnels avec l'expérience et la connaissance des antécédents de l'élève (Pearson et Johnson, 1978; Raphael, 1986).

ÉBAUCHE EN DATE DU 11 FÉVRIER 2005

La composante écriture du TPCL est élaborée dans un contexte généralement accepté de l'écriture comme moyen de communication, en utilisant des conventions d'impression et de textes à des fins différentes, pour des auditoires différents, au sein de différents contextes sociaux (Chapman, 1997). Les auteur(e)s tirent parti des connaissances qu'ils ont acquises au sujet des imprimés, des structures de textes et des possibilités de communication des divers genres, ainsi que de leur expérience et de leurs connaissances au sujet du monde en général, pour composer des textes.

Un modèle de traitement cognitif (Flowers et Hayes, 1981) est utilisé pour comprendre comment les élèves composent les textes requis dans la composante écriture du TPCL. Les processus d'écriture des auteur(e)s sont considérés comme étant non linéaires et dynamiques, variant d'une auteure ou un auteur à l'autre et en fonction du but, de l'auditoire et du contexte social entourant la rédaction du texte. En général, le processus de rédaction comprend différentes formes de planification (p. ex., production et organisation des idées, établissement des objectifs), de composition ou de rédaction d'ébauches, ainsi que de suivi et de révision d'un texte de plus en plus long. La révision des conventions peut être effectuée à n'importe quel point du processus d'écriture.

Les preuves du développement des élèves en écriture (Moffett, 1968) se reflètent dans les guides de notation de la composante écriture du TPCL :

1. Les textes écrits par les élèves deviennent plus valides à mesure qu'ils se transforment d'un texte vague, s'adressant à un auditoire distant, inconnu, à un texte plus concret, s'adressant à un auditoire connu. Les rédacteurs atteignent cette dimension quand ils deviennent conscients du besoin de fournir des renseignements aux lecteurs qui partagent ou ne partagent pas leurs points de vue et expériences. Ils reconnaissent aussi que pour communiquer clairement, il faut utiliser une ponctuation, une orthographe et une grammaire traditionnelle.
2. Les textes des élèves deviennent plus valides à mesure qu'ils se transforment d'une présentation confuse d'idées et de renseignements à une présentation plus claire et plus cohérente. Les rédacteurs atteignent cette dimension quand ils s'éloignent des textes contenant des renseignements et des idées stéréotypés, de l'utilisation d'un langage vague et commun et des formes syntaxiques limitées et commencent à composer des textes plus efficaces dans lesquels les idées et les renseignements sont clairement organisés et utilisent les structures langagières et les structures de phrases avec un certain degré d'efficacité.

Références bibliographiques

ALVERMANN, D. E. et S. F. PHELPS. 2002, *Content Reading and Literacy: Succeeding in Today's Diverse Classrooms*. 6e éd, Boston, Allyn and Bacon.

BAINBRIDGE, J. et G. MALICKY. 2004, *Constructing Meaning: Balancing Elementary Language Arts*, Toronto, Nelson.

CHAPMAN, M. 1997, *Weaving Webs of Meaning: Writing in the Elementary School*. Toronto, Nelson.

CLAY, M. M. 1998, « The Power of Writing in Early Literacy », in M. M. Clay, *By Different Paths to Common Outcomes* (p. 130-161), York, Maine, Stenhouse Publishers.

FLOWER, L. et J. R. HAYES. 1981, « A Cognitive Process Theory of Writing ». *College Composition and Communication*, vol. 32,p. 365-387.

MOFFETT, J., 1968, *Teaching the Universe of Discourse*, Boston, Houghton Mifflin.

PEARSON, P. D. et D. D. JOHNSON. 1978, *Teaching Reading Comprehension*, New York, Holt, Rinehart & Winston.

PRESSLEY, M. 2000, « What should comprehension instruction be the instruction of? », in M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson et R. Barr, (Éditeurs.), *Handbook of Reading Research*, vol. III, (p. 545-560), Mahwah, N. J., Lawrence Erlbaum.

RAPHAEL, T. E. 1986, « Teaching Question-Answer Relationships », *Reading Teacher*, vol. 39, n° 6, p. 516-532.

CHAPITRE 3 : Quelques aspects techniques du TPCL

Le TPCL se compose de deux cahiers. Chaque cahier contient une composante opérationnelle et une composante de mise à l'essai en lecture et en écriture. La composante opérationnelle inclut :

- 40 items à réponse choisie en lecture se rapportant à cinq types de textes de lecture;
- six items à réponse ouverte se rapportant à trois des cinq textes de lecture;
- deux tâches d'écriture courte;
- deux tâches d'écriture à réponse élaborée (une série de paragraphes exprimant une opinion et une nouvelle journalistique);
- huit items à réponse choisie en écriture.

Le résumé et le texte informatif feront toujours partie des items à réponse ouverte. Toutes les questions à réponse ouverte sont notées à l'aide de grilles de notation.

Les items opérationnels sont des questions du test provincial dont les notes comptent dans les résultats des élèves. Des questions de mise à l'essai sont intégrées dans le test afin de déterminer si ces questions pourraient être utilisées dans des tests futurs.

TPCL : nombre approximatif d'items par type			
	Item à réponse choisie	**Item à réponse ouverte**	**Total des items**
Opérationnel, lecture	40		40
Opérationnel, écriture	8	4	12
Opérationnel, lecture et écriture		6	6
Matériel de la mise à l'essai	9 à 13	1 à 3	10 à 16
Total des items pour chaque élève	57 à 61	11 à 13	68 à 74

TPCL : nombre approximatif de points et pourcentage du total des points par type d'item		
Type d'item opérationnel	**Note exprimée en nombre de points**	**Pourcentage du total**
Item à réponse choisie	48	48 %
Item à réponse ouverte	52	52 %
Total	100	100 %

Pourquoi et comment les items sont-ils mis à l'essai?

Les items intégrés de la mise à l'essai sont aussi utilisés afin de s'assurer que les items du test sont équitables pour tous les élèves. Ils sont également utilisés pour faire la mise en équivalence du test donné chaque année et de ceux des années précédentes, afin que les résultats puissent être comparés. La qualité de la comparaison des données d'une année à l'autre dépend de l'utilisation des items de mise à l'essai pour la mise en équivalence.

Les items de mise à l'essai sont identiques à ceux de la composante opérationnelle du cahier. Les résultats pour les items de mise à l'essai ne sont pas utilisés pour déterminer les résultats de l'élève, de l'école, du conseil scolaire ou de la province.

Comment la mise en équivalence de l'évaluation est-elle d'une année à l'autre?

Les données tirées des items de mise à l'essai servent à élaborer de nouvelles versions des tests, afin d'assurer que le niveau de difficulté est le même que ceux des années précédentes aux fins de comparaison d'une année à l'autre. La qualité de la mise en équivalence dépend de l'utilisation qui est faite des items de mise à l'essai d'année en année.

Quelle méthode est utilisée par l'OQRE pour déterminer quels élèves ont réussi le test?

Après que tous les items opérationnels ont été notés, les données sont analysées afin d'établir une note en littératie. En 1999, les normes de réussite en lecture et en écriture ont été établies par un Comité chargé de l'établissement des normes. En 2004, l'OQRE a mis sur pied une activité en vue d'aligner les deux normes (lecture et écriture) sur une seule norme, permettant de rapporter une seule note en littératie. Les Rapports individuels de l'élève indiquent aux élèves qui ont réussi le test qu'ils l'ont réussi, alors qu'ils indiquent une seule note en littératie pour les élèves qui ne l'ont pas réussi. Les écoles recevront des renseignements additionnels qui leur permettront de répondre aux besoins des élèves qui n'ont pas réussi, et permettront aux élèves, aux parents et au personnel enseignant d'élaborer des plans d'amélioration.

Quels sont les éléments du plan directeur du test?

Le plan directeur du TPCL est utilisé pour élaborer le test, afin de s'assurer que ce dernier a les mêmes caractéristiques chaque année. Le plan directeur permet de s'assurer que chaque item du test en lecture et en écriture évalue les habiletés en lecture et en écriture décrites dans *Le curriculum de l'Ontario*. Le chapitre 4 du présent document indique les liens entre ces habiletés et les attentes du *Curriculum de l'Ontario*, pour toutes les matières, en 7e année, 8e année et 9e année.

CHAPITRE 4 : Liens avec le curriculum

« Tous les enseignants sont des enseignantes et enseignants de lecture et d'écriture. »

Liens avec le curriculum

Le TPCL est fondé sur les attentes décrites dans *Le curriculum de l'Ontario* et ce, dans toutes les matières pour lesquelles des compétences en lecture et en écriture sont requises, jusqu'à la fin de la 9e année. Selon les normes internationales sur les évaluations à grande échelle menant à l'obtention du diplôme, les élèves ne devraient pas être évalués sur les connaissances et les habiletés qui ne leur ont pas été enseignées. Quand les enseignantes et enseignants enseignent *Le curriculum de l'Ontario* en classe, leur enseignement comprend les connaissances et les habiletés relatives à la lecture et à l'écriture qui sont évaluées par le test.

Les tableaux démontrent clairement les liens qui existent entre les connaissances et les compétences en lecture et en écriture évaluées dans le TPCL et certaines des attentes générales et spécifiques qui se trouvent dans *Le curriculum de l'Ontario*, de 7e, 8e et 9e année, produits entre 1997 et 1999. Les attentes qui sont indiquées représentent seulement quelques exemples de liens entre les attentes du curriculum et le TPCL. Plusieurs autres attentes figurant dans le curriculum se rapportent directement et indirectement aux habiletés mesurées par le TPCL.

Copies types reliées au curriculum

Pour la plupart des matières et pour chaque année scolaire, le ministère de l'Éducation fournit aux enseignantes et enseignants des copies types du rendement des élèves par rapport aux quatre niveaux de rendement décrits dans chaque programme-cadre du curriculum. Certaines des tâches faisant partie des copies types du Ministère pour la 9e année sont identiques aux tâches que les élèves doivent faire dans le TPCL. Par exemple, la tâche du texte d'opinion appuyée d'un argument en français théorique et la nouvelle journalistique en sciences humaines et sociales (alimentation et nutrition) sont identiques au texte d'opinion en quelques paragraphes et à la nouvelle journalistique que les élèves doivent rédiger pour le TPCL. D'autres tâches d'écriture, comme les bulletins dans les domaines affaires et commerce et orientation et formation au cheminement de carrière, les rapports dans le domaine des cours théorique et appliqué en mathématiques et en sciences, la proposition en géographie théorique et la lettre en théâtre sont semblables aux tâches d'écriture qui font partie du TPCL.

Le tableau identifie les liens entre les attentes du curriculum de la 7e à la 9e année et les activités en lecture et en écriture du TPCL.

Année d'études et matière	Attentes du programme-cadre	Habiletés de lecture	Habiletés d'écriture
7e année			
Art dramatique	Décrire les qualités et les aptitudes nécessaires à la réalisation théâtrale et expliquer comment chacune peut contribuer au succès (p. ex., travail d'équipe, concentration, créativité, sens de la discipline).		√

Année d'études et matière	Attentes du programme-cadre	Habiletés de lecture	Habiletés d'écriture
Français	Anticiper le contenu d'un texte en le survolant, en repérant des indices dans les éléments d'organisation (p. ex., titres, sous-titres, table des matières) et en déterminant la nature du texte (p. ex., compte rendu d'un événement réel, récit fictif).	√	
	Rédiger les types de textes prescrits ci-dessous en respectant les caractéristiques : textes courants, textes littéraires.		√
	Chercher le sens des mots inconnus (p. ex., en les décomposant : radical, préfixe, suffixe; d'après le contexte) et déterminer s'ils sont utilisés au sens propre ou figuré.	√	
	Dégager les informations explicites et implicites (p. ex., en faisant des déductions, en relevant les sous-entendus) et sélectionner celles qui sont utiles : pour décrire le contexte et l'époque, et y situer les personnages; pour tracer le portrait des personnages et analyser leur comportement, leurs sentiments et leurs valeurs; pour découvrir l'intrigue et en retracer les péripéties jusqu'au dénouement; pour satisfaire sa curiosité et trouver réponse à ses questions; pour accomplir la tâche assignée.	√	
	Expliquer les réactions ou les sentiments que suscite le texte en fournissant, à l'appui de ses arguments, des passages pertinents tirés du texte.	√	√
	Exprimer une appréciation personnelle du texte en faisant appel à ses connaissances et à ses expériences.	√	√
	Lire divers textes courants ou littéraires, simples ou complexes, dont le contenu est à sa portée (p. ex., divers articles de journaux et de magazines, des romans jeunesse).	√	
	Montrer sa compréhension du texte lu en relevant les idées principales et secondaires et en distinguant les éléments d'information essentiels et accessoires.	√	
	Reconnaître quelques procédés stylistiques courants (p. ex., comparaison, exagération, personnification, jeu de mots).	√	
	Rédiger des textes bien structurés de quelques pages dont les idées sont formulées de façon cohérente et adapter le contenu et le style en fonction du sujet, de l'intention d'écriture, des destinataires et de l'effet recherché.		√
	Résumer le texte en ses propres mots et en tracer le plan en répertoriant les idées principales et les idées secondaires.		√

Année d'études et matière	Attentes du programme-cadre	Habiletés de lecture	Habiletés d'écriture
Français	Utiliser correctement les signes de ponctuation : la virgule pour les inversions (p. ex., « Après le repas, mon père se repose. »); la virgule pour mettre en apostrophe (p. ex., « Toi qui es honnête, tu peux garder nos économies. »); les deux points, le point-virgule, les guillemets et les tirets.		√
Géographie	Utiliser des tableaux de l'offre et de la demande pour faire des prévisions à long terme sur l'approvisionnement en ressources naturelles.	√	
Histoire	Décrire les effets de la guerre de 1812-1814 sur le développement du Haut-Canada (p. ex., le canal Rideau; le chemin Kingston; la démarcation de la frontière dans la région des Grands Lacs qui a forcé le déménagement des Métis désirant demeurer sur le sol canadien).		√
	Expliquer les principaux facteurs qui ont contribué au développement du Haut-Canada		√
	Évaluer les conséquences des rébellions de 1837-1838 sur l'évolution du système gouvernemental canadien.		√
Mathématiques	Lire, décrire et interpréter des données présentées dans un histogramme ou dans un polygone des effectifs et utiliser ces données pour résoudre des problèmes.	√	√
	Poser et résoudre des problèmes de probabilité.		√
Musique	Décrire ses réactions à une production musicale présentée dans la communauté.		√
	Expliquer comment la musique reflète la culture d'un groupe ou d'une communauté (p. ex., le blues comme moyen d'expression des Noirs aux États-Unis; Cano comme barde de la culture franco-ontarienne).		√
Sciences et technologie	Communiquer dans un but déterminé, oralement et par écrit, les méthodes utilisées et les résultats de ses recherches en se servant au besoin de tableaux, de diagrammes et de dessins (p. ex., préparer un exposé sur un désastre naturel et en présenter les causes, les effets et les mesures préventives qui auraient pu réduire les dommages; préparer une entrevue avec un ou une géologiste pour se renseigner davantage sur les séismes).	√	√

Année d'études et matière	Attentes du programme-cadre	Habiletés de lecture	Habiletés d'écriture
Sciences et technologie	Décrire et expliquer les répercussions économiques et environnementales de la pollution thermique (p. ex., les industries et les centrales électriques déversent de l'eau très chaude dans des cours d'eau et polluent ainsi par la chaleur de grandes étendues d'eau).		√
	Rechercher les effets de la météorisation sur les roches et les minéraux.	√	√
8e année			
Art dramatique	Décrire les qualités et les aptitudes personnelles nécessaires à la création et à l'interprétation dramatiques.		√
	Relever et commenter des exemples de productions dramatiques qui reflètent la société (p. ex., thèmes qui rejoignent le vécu des élèves).		√
Danse	Relever et commenter des exemples de productions en danse qui reflètent la société (p. ex., thèmes qui rejoignent le vécu des élèves).		√
Français	Apparenter un mot nouveau à des mots de la même famille pour en saisir le sens (p. ex., former, formateur, format, déformer, réformer, transformer, transformable).	√	
	Utiliser diverses stratégies de lecture pour construire le sens d'un texte et les évaluer.	√	
	Rédiger des textes bien structurés de plusieurs pages dont les idées sont formulées de façon cohérente et adapter le contenu et le style en fonction du sujet, de l'intention d'écriture, des destinataires et de l'effet recherché.		√
	Chercher le sens des mots inconnus (p. ex., en les décomposant : radical, préfixe, suffixe) et déterminer s'ils sont utilisés au sens propre ou figuré.	√	
	Dégager les informations explicites et implicites (p. ex., en faisant des déductions, en relevant les sous-entendus) et sélectionner celles qui sont utiles : pour décrire le contexte et l'époque, et y situer les personnages; pour tracer le portrait des personnages et analyser leur comportement, leurs motivations, leurs rapports, leurs sentiments et leurs valeurs; pour découvrir l'intrigue et en retracer les péripéties jusqu'au dénouement; pour satisfaire sa curiosité et trouver réponse à ses questions; pour accomplir la tâche assignée.	√	
	Employer un vocabulaire correct, précis et varié		√
	Expliquer les réactions ou les sentiments que suscite le texte en fournissant, à l'appui de ses arguments, des passages pertinents tirés du texte.		√

Année d'études et matière	Attentes du programme-cadre	Habiletés de lecture	Habiletés d'écriture
Français	Expliquer ses réactions au texte.	√	√
	Exprimer une appréciation personnelle du texte en basant son point de vue sur une analyse de ses éléments (p. ex., dégager les qualités et les faiblesses).		√
	Montrer une compréhension du texte en dégageant et en reformulant les idées principales et secondaires et en distinguant les éléments d'information essentiels et accessoires.	√	
	Utiliser correctement, selon le genre et le nombre des noms qu'ils remplacent, les pronoms personnels, démonstratifs, possessifs, interrogatifs, indéfinis et relatifs, et distinguer quel pronom relatif utiliser selon que l'antécédent représente une chose ou une personne (p. ex., « J'aime les gens qui sont gentils avec moi. », « J'aime les desserts que ma mère fait. »).		√
	Utiliser diverses stratégies de lecture pour construire le sens d'un texte et les évaluer.		
Géographie	Décrire, dans ses grandes étapes, l'évolution des techniques de communication et de la gestion de l'information (p. ex., la presse à imprimer; la télégraphie; le téléphone; le télécopieur; le courrier électronique; le stockage sur disquettes).		√
	Déterminer, d'après ses recherches, des problèmes reliés aux ressources dans l'économie mondiale, tels que la fluctuation dans les marchés et les effets sur les produits canadiens, et proposer des solutions.	√	
	Exposer et défendre son point de vue sur les responsabilités des pays développés à l'égard des pays en voie de développement (p. ex., les dangers de l'instabilité sociale pour la paix mondiale; les résultats décevants des programmes d'aide précédents; le réajustement des programmes d'aide pour insister sur la coopération et l'exportation d'un savoir-faire et de techniques favorisant l'autonomie).		√
	Situer, dans le contexte de leur époque, les étapes de l'évolution de l'industrie manufacturière au Canada (p. ex., la révolution industrielle; la révolution technologique).		√
Histoire	Reconnaître les grands courants migratoires survenus au Canada entre 1867 et 1914 et en décrire les effets (p. ex., la diversification du milieu urbain; le développement de l'industrie et du commerce; les conditions de travail et l'organisation des travailleurs en syndicats; l'accroissement de la population).		√

Année d'études et matière	Attentes du programme-cadre	Habiletés de lecture	Habiletés d'écriture
Mathématiques	Créer des problèmes donnant lieu à des équations simples du premier degré à une inconnue, les résoudre à l'aide de différentes techniques et vérifier la vraisemblance des résultats.		√
	Décrire et évaluer l'utilisation de la probabilité dans diverses situations quotidiennes (p. ex., prévisions météorologiques, sondages).		√
	Lire, décrire et interpréter des données présentées dans un diagramme circulaire et utiliser ces données pour résoudre des problèmes.	√	√
	Recueillir des données dans des situations expérimentales simples, les noter dans un tableau, en décrire la régularité et les représenter à l'aide d'un graphique ou d'une formule (p. ex., la relation entre la longueur d'un rectangle de largeur donnée et son périmètre).		√
Musique	Reconnaître et décrire les différences entre la musique à programme (p. ex., *Les Quatre Saisons* de Antonio Vivaldi) et la musique pure (p. ex., *Toccata en ré mineur* de Johann Sébastian Bach).		√
Sciences et technologie	Décrire certains effets des innovations technologiques se rapportant à l'hydraulique et à la pneumatique (p. ex., la réduction du travail manuel : on prend l'eau au robinet au lieu d'aller la chercher au puits; une plus grande efficacité : les boîtes de vitesse automatiques sont plus pratiques que la tringlerie mécanique).		√
	Décrire en quoi les divers systèmes du corps humain sont interdépendants.		√
	Décrire les principaux facteurs qui contribuent au bon fonctionnement des systèmes respiratoire, circulatoire, digestif, excréteur et nerveux chez l'être humain.		√
	Formuler une hypothèse qui permettrait de vérifier l'effet de la température sur le débit (un indicateur de la viscosité) de différents liquides.		√
9e année			
Alimentation et nutrition	Décrire comment les développements technologiques ont modifié les habitudes alimentaires et la disponibilité des aliments (p. ex., aliments congelés, aliments séchés, méthodes de conservation et de préservation).		√
	Décrire des stratégies qui permettent de trouver un équilibre entre le bien-être recherché et les contraintes de la vie (p. ex., loisirs-études-travail).		√
Art dramatique	Expliquer comment diverses activités dramatiques peuvent contribuer au développement personnel et à l'épanouissement collectif (p. ex., en favorisant l'écoute active et le sens des responsabilités).		√

Année d'études et matière	Attentes du programme-cadre	Habiletés de lecture	Habiletés d'écriture
Arts intégrés	Décrire le contexte historique de diverses œuvres en utilisant un vocabulaire juste et pertinent.		√
	Dégager l'importance des arts dans l'actualisation d'une culture (p. ex., rôle du théâtre de revendication dans un milieu minoritaire).		√
Arts visuels	Démontrer une compréhension des débuts de l'histoire de l'art canadien en commentant diverses œuvres par rapport au sujet, au matériau ou au style utilisés (p. ex., peintures à caractère documentaire de Paul Kane).		√
	Expliquer comment la création et l'appréciation des arts peuvent enrichir la vie personnelle (p. ex., renseigner, émerveiller, distraire).		√
Danse	Définir les caractéristiques de différentes formes de danse (p. ex., ballet, jazz, claquettes, swing).		√
Français appliqué	Assurer la cohérence de son texte en recourant aux déterminants, aux pronoms, aux substituts lexicaux, aux marqueurs de relation et aux organisateurs textuels.		√
	Décrire l'organisation et les caractéristiques d'une variété de textes, notamment des textes narratifs, descriptifs et explicatifs.	√	
	Établir des liens entre sa réalité et le contenu d'un texte (p. ex., en faisant des rapprochements ou des comparaisons, en relevant des divergences).	√	
	Expliquer comment les éléments de la mise en pages aident à comprendre le sens d'un texte (p. ex., la disposition des titres et des sous-titres; la typographie des notes en bas de page ou des encadrés dans la marge; la mise en relief par l'utilisation de la couleur; l'illustration de données par des tableaux ou des images).	√	
	Expliquer le sens des mots nouveaux par l'examen des indices morphologiques et étymologiques (p. ex., le préfixe grec « mono » signifiant « un seul », on peut en déduire le sens des mots « monologue » et « monocorde »).	√	
	Ponctuer correctement en utilisant : la virgule pour séparer les éléments d'une énumération ou pour souligner un complément placé en début de phrase (p. ex., « Après son départ, elle se mit à pleurer »); le deux-points pour annoncer des paroles rapportées, une citation, une énumération, une explication, une définition (p. ex., « Elle est fatiguée : elle a travaillé tard hier soir »); les guillemets pour encadrer une citation et des paroles rapportées; les tirets pour indiquer un changement d'interlocuteur dans un dialogue.		√
	Préciser le sens d'un texte en y relevant les éléments d'ordre lexical, syntaxique et stylistique.	√	

Année d'études et matière	Attentes du programme-cadre	Habiletés de lecture	Habiletés d'écriture
Français appliqué	Préciser les référents d'un texte (p. ex., par rapport aux événements, au temps, aux lieux, aux personnages, aux objets).	√	
Français théorique	Assurer la cohérence de son texte en recourant aux déterminants, aux pronoms, aux substituts lexicaux, aux marqueurs de relation et aux organisateurs textuels.		√
	Construire le sens de divers textes narratifs (p. ex., roman, récit de voyage, récit de vie, conte, légende, nouvelle littéraire).	√	
	Décrire l'organisation et les caractéristiques d'une variété de textes, notamment des textes narratifs, descriptifs et explicatifs.	√	
	Déterminer les composantes de la situation de communication d'un texte courant, c'est-à-dire l'émetteur, le récepteur, l'intention, le contexte et le message.	√	
	Établir des liens entre sa réalité et le contenu d'un texte (p. ex., en faisant des rapprochements ou des comparaisons, en relevant des divergences).	√	
	Expliquer ce qui contribue à la cohérence d'un texte, soit le recours aux déterminants, aux pronoms, aux substituts lexicaux, aux marqueurs de relation et aux organisateurs textuels.	√	
	Expliquer comment les éléments de la mise en pages aident à comprendre le sens d'un texte (p. ex., la disposition des titres et des sous-titres; la typographie des notes en bas de page ou des encadrés dans la marge; la mise en relief par l'utilisation de la couleur; l'illustration de données par des tableaux ou des images).	√	
	Expliquer de quelle façon un auteur utilise certains procédés stylistiques pour créer des effets particuliers (p. ex., le recours à des figures de style pour surprendre, émouvoir, mettre en relief; l'utilisation du rythme et de la sonorité pour créer un effet poétique dans un texte en prose; la création d'un champ lexical autour d'une notion pour insister sur une idée; la variation du type de phrase pour retenir l'attention).	√	√
	Expliquer l'emploi des marqueurs de relation qui expriment la cause, la conséquence, l'addition, l'explication, le but, la comparaison, la condition, l'opposition, le temps, la transition, l'alternative.	√	
	Expliquer l'emploi des organisateurs textuels qui assurent la continuité et la progression dans un texte.	√	

Année d'études et matière	Attentes du programme-cadre	Habiletés de lecture	Habiletés d'écriture
Français théorique	Expliquer le sens des mots nouveaux par l'examen des indices morphologiques et étymologiques (p. ex., le préfixe grec « mono » signifiant « un seul », on peut en déduire le sens des mots « monologue » et « monocorde »).	√	
	Faire des inférences pour approfondir le sens d'un texte.	√	
	Identifier des points de repère socioculturels de la francophonie ontarienne et canadienne en lisant une œuvre marquante du Canada français.	√	
	Justifier sa réaction à un texte en en commentant le contenu, l'organisation et le point de vue.	√	
	Rédiger des textes personnels pour exprimer sa réalité, ses idées, ses opinions et ses sentiments (p. ex., journal intime, lettre d'opinion).		√
	Utiliser les éléments paratextuels pour guider sa lecture et sa recherche d'information (p. ex., table des matières, index, résumé, date de publication).	√	
	Utiliser les marqueurs de relation appropriés pour exprimer la cause, la conséquence, l'addition, l'explication, le but, la comparaison, la condition, l'opposition, le temps, la transition, l'alternative.		√
	Utiliser les méthodes appropriées pour lire efficacement un texte.	√	
Initiation aux affaires	Décrire l'importance de l'innovation et de l'invention pour stimuler le développement et l'application de nouvelles technologies.		√
Introduction à l'informatique appliquée aux affaires	Expliquer la technologie de l'information dans le milieu des affaires en utilisant les termes appropriés.		√
Méthodes de mathématiques, appliqué	Communiquer et justifier de façon claire les résultats d'une analyse au moyen de phrases complètes, d'une notation précise et d'un vocabulaire approprié.		√
	Décrire une situation pouvant correspondre à un tableau de valeurs, à une équation ou à un graphique donnés (p. ex., composer une histoire qui décrit une situation illustrée par une représentation graphique).		√
	Poser et résoudre des problèmes à partir de données recueillies.	√	√
Musique	Décrire l'effet du contexte géographique et social sur la composition de la musique franco-ontarienne et celle d'autres groupes.		√
Orientation et formation au cheminement de carrière : stratégies d'apprentissage	Expliquer en quoi des expériences de travail et d'autres activités en milieu communautaire peuvent enrichir ses connaissances et ses habiletés (p. ex., l'apprentissage du secourisme, de la réanimation cardiorespiratoire).		√

Année d'études et matière	Attentes du programme-cadre	Habiletés de lecture	Habiletés d'écriture
Orientation et formation au cheminement de carrière : stratégies d'apprentissage	Expliquer le mérite de développer des habiletés, des habitudes et des qualités de gestion personnelle en analysant leur utilité dans le quotidien et leur influence sur la réussite scolaire et l'atteinte d'autres objectifs dans la vie.		√
Principes de géographie du Canada, appliqué	Appliquer des méthodes et utiliser des termes et des outils géographiques pour analyser et synthétiser de l'information et tirer des conclusions.	√	√
Principes de géographie du Canada, théorique	Appliquer des méthodes et utiliser des termes et des outils géographiques pour analyser et synthétiser des données économiques, sociales et environnementales, tirer des conclusions et communiquer ses résultats.	√	√
	Communiquer de façon claire les résultats d'une analyse au moyen de phrases complètes, d'une notation précise et d'un vocabulaire approprié et en justifier les conclusions.		√
Sciences, appliqué	Décrire l'impact de la recherche et des innovations technologiques découlant de l'exploration spatiale sur la société et souligner la contribution canadienne dans ce domaine.		√
Sciences, théorique	Expliquer l'apport de la théorie cellulaire au développement des notions de la division des cellules (p. ex., les résultats des recherches de Virchow qui, en 1858, affirme que toute cellule provient d'autres cellules vivantes).		√
Vie personnelle et familiale	Communiquer son savoir et ses idées de façon claire et cohérente lors de discussions, de présentations, de travaux et de projets.		√
	Décrire des stratégies de motivation pour atteindre ses buts.		√